CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Miguel Martínez Miguélez

trillas

CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Miguel Martínez Miguélez

La vida humana actual se ha vuelto cada vez más compleja, tanto en el ámbito personal y familiar, como en lo colectivo: social, laboral y empresarial. De ahí que los investigadores que quieren estudiarla y comprenderla a fondo han tenido que idear y construir métodos y técnicas capaces de descifrar esa intrincada complejidad. Estas estrategias e instrumentos de investigación se han diversificado en una amplia gama en la que intervienen la ciencia y el arte, sobre todo en el entorno de la metodología cualitativa.

El autor de esta obra, investigador de larga trayectoria y con muchas publicaciones en el campo de la metodología cualitativa, nos presenta una gran diversidad de procedimientos metodológicos, junto con su fundamentación epistemológica; esta riqueza de información permite a los investigadores en las ciencias humanas escoger aquellos métodos que sean los más apropiados para abordar el tema de la elección, ya sea para una tesis de grado, un trabajo de ascenso o una investigación especializada que pretenda publicarse.

Contenido

Primera parte: Fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa

Panorama actual de la ciencia
Desconstrucción del método científico tradicional
Necesidad de un nuevo paradigma epistémico
Actualización de la teoría del conocimiento

Segunda parte: Práctica de la metodología cualitativa

Recolección de la información necesaria y suficiente
Métodos hermenéuticos
Métodos fenomenológicos
Métodos etnográficos
El método de investigación-acción en el aula

Tercera parte: Proceso de teorización

Categorización, estructuración, contrastación y teorización

ISBN-968-24-7011-0

9 789682 470110

www.trillas.com.mx

CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA
Miguel Martínez Miguélez

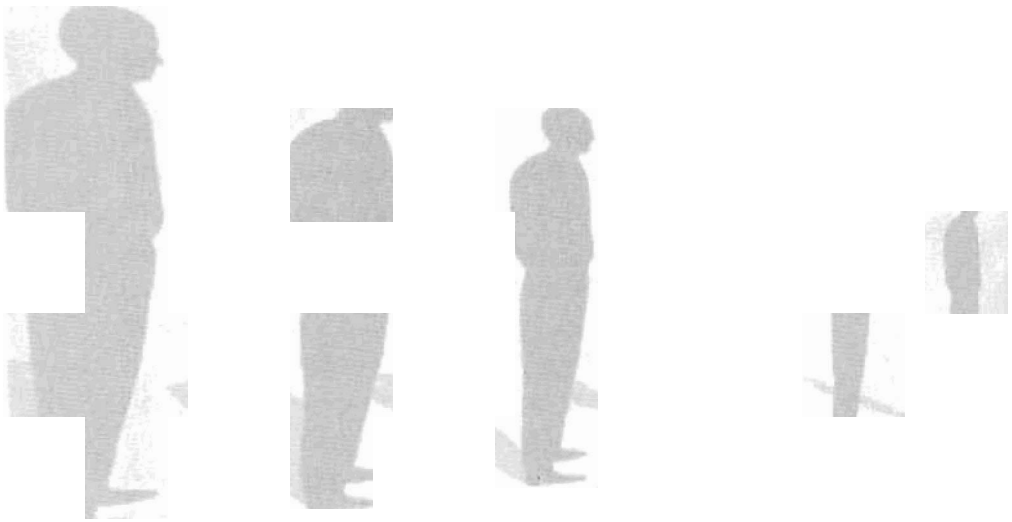
La vida humana actual se ha ido volviendo cada vez más compleja, ya sea en el ámbito personal y familiar, como en la vertiente colectiva, social, laboral y empresarial. De aquí que los investigadores que quieren estudiarla y comprenderla a fondo han tenido que ir ideando y construyendo métodos y técnicas capaces de descifrar esa intrincada complejidad. Estas estrategias e instrumentos de investigación se han diversificado en una amplia gama que involucra la ciencia y el arte, sobre todo en el ámbito de la metodología cualitativa.

El autor de esta obra, investigador de larga trayectoria y con muchas publicaciones en el campo de la metodología cualitativa, nos presenta una gran diversidad de procedimientos metodológicos, junto con su fundamentación epistemológica; esta riqueza de información permite a los investigadores en las ciencias humanas escoger aquellos que sean los más apropiados para abordar el tema de su elección, ya sea para una tesis de grado, un trabajo de ascenso o una investigación para ser publicada en una revista especializada.

Favor no escribir ni subray
los libros y revistas Gracia
Sistema de Bibliotecas
UNIANDES

CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

121 - 17
189 - 203



CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Miguel Martínez Miguélez

EDITORIAL TRILLAS
México, Argentina, España
Colombia, Puerto Rico, Venezuela

CIDER
300.72
M167

Catalogación en la fuente

Martínez Miguélez, Miguel
Ciencia y arte en la metodología cualitativa. -- México : Trillas, 2004.
351 p. ; 23 cm.
Bibliografía: p. 311-336
Incluye índices
ISBN 968-24-7011-0

1. Metodología - Análisis. 2. Investigación - Metodología. 3. Ciencias Sociales - Investigación. I. t.

D- 001.42'M334c *LC- Q180.A1M3'M3.2*

La presentación y disposición en conjunto de CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o trasmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados
© 2004, Editorial Trillas, S. A. de C. V.,
Av. Río Churubusco 385, Col. Pedro María Anaya,
C.P. 03340, México, D. F.
Tel. 56 88 42 33, FAX 56 04 13 64

División Comercial, Calz. de la Viga 1132, C.P. 09439
México, D. F., Tel. 56 33 09 95, FAX 56 33 08 70

www.trillas.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial, Reg. núm. 158

Primera edición, junio 2004
ISBN 968-24-7011-0

Impreso en México
Printed in Mexico

Esta obra se terminó de imprimir el 30 de junio del 2004, en los talleres de Rodefi Impresores, S. A. de C. V. Se encuadernó en Impresos Terminados Gráficos.

B 135 RW

Índice de contenido

Presentación 7
La relación "ciencia y arte", 7.

PARTE I
Fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa

Introducción 17
Panorama actual de la ciencia, 17.
Cap. 1. Desconstrucción del método científico tradicional 21
Origen y auge del método científico, 21. Cuestionamiento y ocaso del método científico tradicional, 29.
Cap. 2. Necesidad de un nuevo paradigma epistémico 36
Nueva sensibilidad a los "signos de los tiempos", 37. El concepto de "paradigma", 38. Desconstrucción de términos y su significado, 40. Presupuestos epistémicos del nuevo paradigma emergente, 44. Implicaciones para la investigación, 46.
Cap. 3. Actualización de la teoría del conocimiento 49
Teoría del conocimiento del positivismo lógico, 49. Cuestionamiento del positivismo lógico, 50. Modelo dialéctico del conocimiento, 53. El futuro de la ciencia, 59. Conclusiones, 60.

PARTE II
Práctica de la metodología cualitativa

Introducción 65
El enfoque cualitativo, 65. Lo esencial de toda investigación, 66.
Cap. 4. Recolección de la información necesaria y suficiente 71
Conceptos fundamentales, 71. Marcos conceptuales, 76. Criterios generales para la acción, 80. Elección de

la muestra que se va a estudiar, 83. Procedimientos e instrumentos que se van a utilizar, 87.

Cap. 5. Métodos hermenéuticos 100
a) El método hermenéutico-dialéctico, 101. *b*) La etnometodología, 121. *c*) El interaccionismo simbólico, 125. *d*) Análisis del discurso, 130.

Cap. 6. Métodos fenomenológicos 137
a) El método fenomenológico, 138. *b*) Feminismo, 155. *c*) La narrativa testimonial, 163. *b*) Los grupos focales de discusión, 170.

Cap. 7. Métodos etnográficos 180
a) El método etnográfico clásico, 181. *b*) "Historias de vida" e investigación, 203. *c*) La investigación endógena, 228.

Cap. 8. El método de investigación-acción en el aula 238
Introducción, 238. El método general de la investigación-acción, 239. Epistemología de la investigación-acción, 242. La investigación-acción en el aula, 243. Validez y confiabilidad, 254. Conclusión, 256.

PARTE III
Proceso de teorización

Visión de conjunto 259

Cap. 9. Categorización, estructuración, contrastación y teorización 263
a) Categorización, 265. *b*) Estructuración, 271. *c*) Contrastación, 276. *d*) Teorización, 278. *e*) Evaluación de las teorías formuladas, 284.

Anexo: Programa computacional *Atlas.ti* versión 4.2.61(2002), para investigaciones cualitativas 291
Síntesis de los manuales y guía para su manejo, 291. Bibliografía 308.

Bibliografía general 311

Bibliografía específica 327
Ciencia y arte: fundamentos y relaciones, 327. Fundamentación epistemológica: naturaleza del conocimiento y de la ciencia, 328. Obras enciclopédicas: tratan varios enfoques, métodos, técnicas, etcétera, 328. Manuales: describen el procedimiento completo de las investigaciones cualitativas, 329. Métodos: se concentran en un método específico, 329

Índice onomástico 337
Índice analítico 341
Relación de las imágenes que aparecen en la obra 351

Presentación

LA RELACIÓN "CIENCIA Y ARTE"

Para muchos científicos, por ejemplo Einstein, la ciencia no busca tanto el orden y la igualdad entre las cosas sino más bien los aspectos más generales del mundo en su conjunto, tales como "la simetría", "la armonía", "la belleza" y "la elegancia", aun a expensas, aparentemente, de su adecuación empírica. Así es como él vio la teoría general de la relatividad. También para la mente griega la belleza tuvo siempre una significación enteramente objetiva. La belleza era verdad, constituía un carácter fundamental de la realidad. De ahí nació el famoso lema, tan significativo y usado a lo largo de la historia del pensamiento filosófico: "Lo verdadero, lo bueno y lo bello convergen."

En la misma ciencia más pura, la genialidad de Einstein ha sido ubicada, no en su inteligencia, considerada bastante normal, sino en una imaginación desbordada y muy fuera de lo común. De aquí, que él repitiera frecuentemente que "la ciencia consiste en crear teorías", es decir, modelos imaginados, estructuras teóricas, analogías, alegorías, símiles y comparaciones para representar los significados posibles de las realidades que nos circundan. Todo esto liga mucho la ciencia, como él la entendía, con el arte. Cuando Einstein, refiriéndose a la teoría cuántica, dice que "tal teoría no le *gusta*", que "no le *gustan* sus elementos", que "no le *gustan* sus implicaciones", etc., su asistente personal de investigación lo interpreta aclarando que "su enfoque (el de Einstein) tiene algo en común con el de un artista; que ese enfoque busca la simplicidad y la belleza [...]; que su método, aunque está basado en un profundo conocimiento de la física, es esencialmente *estético e intuitivo* [...];

que, excepto por el hecho de ser el más grande de los físicos desde Newton, uno podría casi decir que él no era tanto un científico cuanto un *artista de la ciencia*" (Clark, 1972, pp. 648-650; cursivas añadidas).

El estudio de la relación "ciencia y arte" es, por sí mismo, bastante amplio; por ello, en esta obra, se delimita y circunscribe a dos áreas importantes del mismo: la fundamentación epistemológica de esa relación (parte I) y su aplicación real o posible en las metodologías cualitativas (partes II y III). Igualmente, el concepto de "arte" se asume, de manera particular, en una de sus acepciones, la *función cognitiva*, es decir, como medio para la adquisición de conocimientos y de verdad.

El *científico* está convencido de que lo que demuestra "científicamente" constituye *la verdad* más firme y sólida. El *filósofo* piensa lo mismo cuando su razonamiento es lógico e inobjetable "filosóficamente". Y el *artista* cree firmemente que con su obra de arte ha captado *la esencia* de la compleja realidad que vive.

Bertrand Russell, considerado uno de los pensadores más lúcidos del siglo XX y, quizá, de toda la historia de la humanidad, dice que "la ciencia, como persecución de *la verdad*, será igual, pero no superior, al arte" (1975a, p. 8). Y Goethe señala que el "arte es la manifestación de las *leyes secretas* de la naturaleza".

El problema principal que enfrenta actualmente la investigación en las ciencias sociales, y en general en las ciencias humanas, y su metodología, tiene un fondo esencialmente epistemológico, pues gira en torno al concepto de "conocimiento" y de "ciencia" y la respetabilidad científica de sus productos: el conocimiento de la verdad y de las leyes de la naturaleza. De aquí, la aparición, sobre todo en la segunda parte del siglo XX, de las corrientes posmodernistas, las posestructuralistas, el construccionismo, el desconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis del discurso, la desmetaforización del discurso y, en general, los planteamientos que formula la teoría del conocimiento.

El objetivo fundamental de esta obra es clarificar e ilustrar que el problema reside en el concepto restrictivo de *cientificidad* adoptado, especialmente en las ciencias humanas, que mutila la legitimidad y el derecho a existir de una gran riqueza de la *dotación más típicamente humana*, como los procesos que se asientan en el uso de la *libertad* y de la *creatividad*. Esta gran riqueza de dotación exige en el investigador, por un lado, una gran sensibilidad en cuanto al uso de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos para poder captarla, y, por el otro, un gran rigor, sistematicidad y criticidad, como criterios básicos de la cientificidad requerida por los niveles académicos.

La unión de estos dos procesos investigativos ha exigido el desplazamiento de su ubicación, en el continuo *ciencia* ↔ *arte*, desde la posición de una rigidez inadecuada para las ciencias humanas, hacia una más cercana al arte; ha exigido un *nuevo espacio* bajo el concepto de *ciencia y arte*. En efecto

> la preocupación de la ciencia es la de *homogeneizar* a través de nociones generales: pero la homogeneización se ejerce sobre cantidades, no sobre cualidades, que, por definición, es lo que escapa a toda homogeneización [...]; el arte no es absoluto, sino una forma de actividad que entra en *relación dialéctica* con otras actividades, otros intereses, otros valores (Eco, 1990, pp. 91, 284).

Puede observarse cómo el arte se alimenta de toda la civilización de su época, reflejada en la inimitable *reacción personal del artista*, y en ella pueden estar actualmente presentes los modos de pensar, vivir y sentir de toda una época, los ideales y las tradiciones, las esperanzas y las luchas de una etapa histórica (Pareyson, 1992, p. 82).

Este espacio lo han tratado de ocupar, a lo largo de la segunda parte del siglo XX, las *metodologías cualitativas* (cada una en su propio campo y a su manera), que, especialmente en este lapso, se han caracterizado por su esfuerzo por poseer estas dos cualidades indispensables: ser *sensibles* a la complejidad de la vida humana actual, por un lado, y, al mismo tiempo, por el otro, aplicar procesos *rigurosos, sistemáticos y críticos* para lograr conocimientos defendibles epistemológica y metodológicamente ante la comunidad científica internacional.

Será objetivo de esta obra alcanzar estas metas, tanto en lo que respecta a su *ilustración epistemológica*, como en lo relacionado con su *concreción y aplicación* en las principales metodologías cualitativas actualmente en uso.

En general, podríamos decir que la mente del *artista* procesa, en forma sintética, integral y básicamente inconsciente, la información que recibe de una realidad exterior determinada y de su interior, y es impulsada a expresar directamente su esencia a través del lenguaje propio de la obra artística. La mente del *científico*, en cambio, recorre el mismo camino, pero lo hace más lentamente, como sumando y relacionando elementos simples de información hasta llegar a la meta, es decir, a la captación y expresión de la estructura esencial de esa realidad. Por eso, el científico puede demostrar la legitimidad de los pasos que da, cosa que no puede hacer el artista. De esta manera, las diferentes pretensiones de verdad han constituido siempre el centro de las discusiones filosóficas a lo largo de toda la historia de la humanidad. Son miles los pensadores que

han escrito acerca de este tema central de la reflexión humana, ya sea científica o artística.

En el ámbito de la experiencia total humana existe una *experiencia de verdad* (Gadamer, 1984), una vivencia con certeza inmediata, como la experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia, que son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica tradicional. En efecto, esta metodología usa, sobre todo, lo que Eccles (1980) llama el *etiquetado verbal*, propio del hemisferio izquierdo, mientras que la experiencia total requiere el uso de *procesos gestálticos y estereognósicos*, propios del hemisferio derecho.

Gadamer (1984) señala que en los textos de los grandes pensadores, como Platón, Aristóteles, Leibniz, Kant o Hegel, "se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse" (*ibid.*, p. 521). Igual vivencia se experimentaría en la "experiencia del arte", vivencia que no se puede pasar por alto, ya que "en la obra de arte se experimenta una verdad que no se logra con otros medios, y es lo que hace el significado filosófico del arte que se afirma frente a todo razonamiento" (*ibid.*). Pero es nuestro deber, añade este autor, "intentar desarrollar un concepto de conocimiento y de verdad que responda al conjunto de nuestra experiencia hermenéutica" (*ibid.*).

El mismo autor continúa aclarando cómo esta experiencia vivencial –que, "como vivencia, queda integrada en el todo de la vida y, por tanto, el todo se hace también presente en ella"– es un auténtico conocimiento, es decir, mediación de verdad, no ciertamente como conocimiento sensorial, conceptual y racional, de acuerdo con la ciencia y según el concepto de realidad que sustentan las ciencias de la naturaleza, sino como una pretensión de verdad diferente de la ciencia, aunque seguramente no subordinada ni inferior a ella. Por esto, cree que "la oposición entre *lo lógico* y *lo estético* se vuelve dudosa" (*ibid.*, pp. 107, 139, 656).

Según la neurociencia actual, nuestro sistema cognoscitivo y el afectivo no son dos sistemas totalmente separados, sino que forman un solo sistema, la estructura cognitivo-emotiva; por ello, es muy comprensible que se unan lo lógico y lo estético para darnos una vivencia total de la realidad experienciada. Esto, naturalmente, no desmiente el hecho de que predomine una vez uno y otra vez el otro, como constatamos en la vida y en el comportamiento cotidiano de las personas.

La fundamentación y posible salida exitosa de este problema nos la señala el mismo Aristóteles en su obra máxima, la *Metafísica*, donde nos advierte que *el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías* (*Metaf.*, Lib. IV). En efecto, toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas (tienen muchas caras) y sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas. El inculto tiene una captación muy pobre; la persona culta una mucho más diversificada. Y el gran artista, en su propio campo, es impactado, desafiado y movido por la gran variedad de aspectos que provienen ya sea de esa poliédrica realidad, como de su desbordada imaginación; de manera que pudiera considerarse que "el arte es la avenida hacia el conocimiento *más elevado* de que dispone el ser humano, conocimiento imposible de alcanzar por cualesquiera otros medios" (Hospers, 1979, p. 51).

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos, sin alternativa posible, para lograr el progreso de la sociedad en que vivimos. De aquí ha ido naciendo, en los últimos 25 o 30 años, una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las ciencias humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy día con el nombre general de *metodologías cualitativas*, y han sido divulgados en un alto número de publicaciones, que van desde unos 400 libros hasta unas 3000 publicaciones parciales (capítulos de libros y artículos de revistas).

En general, la gran mayoría de estas obras están centradas en la utilidad práctica. Por ello, una limitación bastante generalizada de las mismas es precisamente la que pretende cubrir esta obra: la fundamentación epistemológica con la mejor filosofía de la ciencia actual (parte I) y su ubicación metodológica entre la *ciencia* rígida tradicional y la riqueza de recursos y procedimientos que emplea el *arte* (parte II). Más concretamente, esta ubicación tratará de hacer ver cómo pueden las metodologías cualitativas ser *sensibles* a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, ser dotadas de procedimientos *rigurosos, sistemáticos y críticos*, es decir, poseer una alta respetabilidad científica.

Bajo el punto de vista instrumental, existen hoy día más de 40 programas de computación para trabajar con "datos" cualitativos. Los más utilizados son el *Ethnograph*, el *Nud*ist* y el *Atlas.ti*; precisamente, el manejo de este último ha constituido el objeto completo de estudio de varios de nuestros talleres a nivel de doctorado. El *Atlas.ti* (de la Universidad de Berlín) es precisamente el más indicado para llevar a cabo la tarea básica que enfrentan

muchas investigaciones cualitativas, que tratan de integrar, en una red estructural compleja, las realidades poliédricas que nos presentan los procesos psicológicos, los sociales, los antropológicos, los sociopolíticos y otros. Estas tareas se vuelven casi imposibles de abordar con los procesos normales y simples de la reflexión humana corriente; por eso, la ciencia tradicional ha reducido casi siempre su trabajo a la relación de una o pocas variables: independientes y dependientes. En las realidades humanas cotidianas biopsicosociales entran normalmente en acción docenas de variables en una *interacción recíproca*. El *Atlas.ti*, con sus técnicas de categorización, estructuración y teorización, y con los operadores booleanos, semánticos y de proximidad, nos permitirá ir mucho más allá de estas grandes limitaciones. Por ello, ilustramos este programa en el anexo de la obra.

Esta obra tiene un doble objetivo fundamental: por un lado, deberá *integrar e ilustrar* lo más rico de este amplio contingente de información metodológica y, por otro, hacerlo en una *forma que sea útil y práctica* para los investigadores que deben realizar un trabajo de grado para su tesis de licenciatura, maestría o doctorado, para un trabajo de ascenso, para una ponencia en un congreso o para un artículo en una revista arbitrada; pero, al mismo tiempo, deberá hacerlo de una manera rigurosa, sistemática y crítica, es decir, que contenga las características propias que distinguen la *cientificidad*.

El objetivo básico de la obra es, por consiguiente, que, en todos estos casos, el investigador disponga de una guía que le ayude a escoger el método, las técnicas y los procedimientos que tienen un mayor nivel de adecuación y sintonía con el centro de interés que desea explorar, es decir, una guía que le acompañe en todo el proceso, desde los cimientos epistemológicos hasta la culminación del trabajo.

Evidentemente, la obra, al centrarse en la metodología práctica, tiene un carácter *normativo y preceptivo*; sin embargo, lo hace dentro del estilo cualitativo y artístico, que es, por su naturaleza, flexible y abierto, como lo dicta la lógica dialéctica que la acompaña en todo el proceso investigativo.

Una síntesis de todo el proceso se puede ver en el cuadro que figura al principio de la segunda parte de esta obra. Ahí se podrá observar cómo toda investigación tiene muchas cosas en común, especialmente al principio y al final de su proceso, pero que también tiene, en el centro, una serie de aspectos metodológicos y técnicos que le dan su propio estilo y la hacen en gran parte específica.

Al final de la obra, el lector encontrará una *bibliografía clasificada* que le permitirá ir más allá, en forma propia, específica y profunda, para ahondar en los métodos y técnicas y, en general, en los aspectos de su propio interés.

Esperamos que la obra sea de verdadera ayuda a todos los investigadores que consideran que su trabajo necesita los métodos y técnicas cualitativos para lograr los objetivos que se han prefijado con su investigación.

MMM

Parte 1

Fundamentación epistemológica de la metodología cualitativa

Introducción

PANORAMA ACTUAL DE LA CIENCIA

Descartes nos dice, al principio de su *Discurso del método* (1983, orig. 1637), que "la razón es por naturaleza igual en todos los hombres" (p. 28), y también se plantea la pregunta de cómo o por qué la misma razón produce la "diversidad de nuestras opiniones". La respuesta la ubica en el método: "No viene de que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por *diversas vías* y no consideramos las *mismas* cosas" (*ibidem*).

La toma de conciencia de estas diversas vías por las cuales conducimos nuestros pensamientos y el tratar de considerar, en un momento determinado, las mismas cosas es el objeto de esta primera parte.

El gran físico Erwin Schrödinger, premio Nobel por su descubrimiento de la ecuación fundamental de la mecánica cuántica (base de la física moderna), considera que la ciencia actual nos ha conducido por un callejón sin salida y que la actitud científica debe ser reconstruida, que la ciencia debe rehacerse (1967).

El modelo de ciencia que se originó después del Renacimiento sirvió de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Sin embargo, la explosión de los conocimientos, de las disciplinas, de las especialidades y de los enfoques que se ha dado en el siglo xx y la reflexión epistemológica encuentran ese modelo tradicional de ciencia no sólo insuficiente, sino, sobre todo, inhibidor de lo que podría ser un verdadero progreso, tanto particular como integrado, de las diferentes áreas del saber.

El periodo histórico que nos ha tocado vivir, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, podría ser calificado con muy variados términos, todos, quizá, con gran dosis de verdad. Me permito designarlo con uno: el de *incertidumbre*, incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. No solamente estamos ante una crisis de los *fundamentos* del conocimiento científico, sino también del filosófico y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Y esto, precisa y paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites.

El escritor y presidente de la República Checa, Vaclav Havel, habla del "doloroso parto de una nueva era". Y dice que hay razones para creer que la edad moderna ha terminado y que muchos signos indican que en verdad estamos atravesando un periodo de transición en el cual *algo* se está yendo y *otra cosa* está naciendo mediante un parto doloroso. Nos podemos preguntar qué es ese *algo* que se está yendo y qué es esa *otra cosa* que está naciendo.

"Estamos llegando al final de la ciencia convencional", señala Prigogine (1994); es decir, de la ciencia determinista, lineal y homogénea, y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo (p. 40).

El cuestionamiento está dirigido, especialmente, hacia el "logos científico tradicional", es decir, hacia los criterios que rigen la "cientificidad" de un proceso lógico y los soportes de su racionalidad, que marcan los límites inclusivos y exclusivos del saber científico. Así, Heisenberg, uno de los creadores de la teoría cuántica, dice al respecto: "Es precisamente lo limitado y estrecho de este ideal de cientificidad de un mundo objetivo, en el cual todo debe desenvolverse en el tiempo y en el espacio según la ley de la causalidad, lo que está en entredicho" (1990, p. 121).

Por tanto, esta situación no es algo superficial, ni sólo coyuntural; el problema es mucho más profundo y serio: su raíz llega hasta las estructuras lógicas de nuestra mente, hasta los procesos que sigue nuestra razón en el modo de conceptualizar y dar sentido a las realidades; por ello, este problema desafía nuestro modo de entender, reta nuestra lógica, reclama un alerta, pide mayor sensibilidad intelectual, exige una actitud crítica constante, y todo ello bajo la amenaza de dejar sin rumbo y sin sentido nuestros conocimientos considerados como los más seguros por ser "científicos".

En efecto, la reflexión acerca del proceso de crear conocimiento, de hacer ciencia, deberá examinar críticamente hasta qué punto se justifican los presupuestos aceptados o si, en su lugar, no se pudieran aceptar otros distintos que nos llevarían por derroteros diferentes

y que, quizá, terminarían en conclusiones también diferentes. Esta reflexión deberá determinar qué nivel de pureza y objetividad de la observación científica, de los datos y de los hechos, es posible; hasta qué punto éstos están determinados por las teorías profesadas y cómo interactúan los datos y la teoría; deberá evaluar las implicaciones de la *falta de evidencia en las relaciones causales*, de la *injustificabilidad de la inferencia inductiva*, de la *imposibilidad de la "verificación empírica"* y de la *ilegitimidad de ciertas "definiciones" operacionales*; deberá examinar la importancia del contexto de descubrimiento y del proceso creador, los límites de la racionalidad de las explicaciones estadísticas o probabilitarias, el nivel de adecuación y homología de los modelos que se basan en analogías y, a veces, sólo en metáforas, el uso acrítico de términos como *ley*, *control*, *medida*, *variable*, *verdad*, *objetividad*, *datos*, etc., en contextos muy diferentes, y, en una palabra, deberá precisar la justificación lógica del "sistema de reglas" del juego científico escogido.

Este examen crítico pondrá en evidencia muchos *vicios de lógica* que se han convertido en hábito en amplios sectores de la vida académica y, sobre todo, denunciará la falta de racionalidad en que se ha caído en muchos otros al evaluar el nivel de certeza de las conclusiones de una investigación con base sólo en el simple correcto uso de las reglas metodológicas preestablecidas, sin entrar a examinar la lógica, el significado y las implicaciones de esas mismas conclusiones.

Muy bien pudiera resultar, de estos análisis, una gran incoherencia lógica e intelectual, una gran inconsistencia de nuestros conocimientos considerados como los más sólidos, y que muchos aspectos de nuestra ciencia pudieran tener una vigencia cuyos días estén contados. Hoy día, llama nuestra atención el hecho de que, según la primera edición de la *Enciclopedia Británica*, el flogisto era "un hecho demostrado"; y, según la tercera edición, "el flogisto no existe". Igualmente, que, en 1903, el químico Svante Arrhenius obtuviera el Premio Nobel por su teoría electrolítica de la disociación, y que el mismo premio le fuera concedido, en 1936, a Peter Debye, por defender prácticamente lo contrario. Asimismo, es desconcertante que, hace poco más de dos siglos, un gran astrónomo demostrara, con la mejor ciencia del momento, que Dios había creado el mundo exactamente hacía 4232 años, el 15 de septiembre, a las 9 de la mañana, cuando hoy sabemos que los dinosaurios se extinguieron hace unos 70 millones de años, después de haber vivido sobre la Tierra más o menos otros 70 millones de años, y las cucarachas –para consuelo de muchas cocineras– sabemos que existen desde hace unos 300 millones de años. Esa es la historia de nuestra "ciencia".

En la actividad académica se ha vuelto imperioso desnudar las contradicciones, las aporías, las antinomias, las paradojas, las

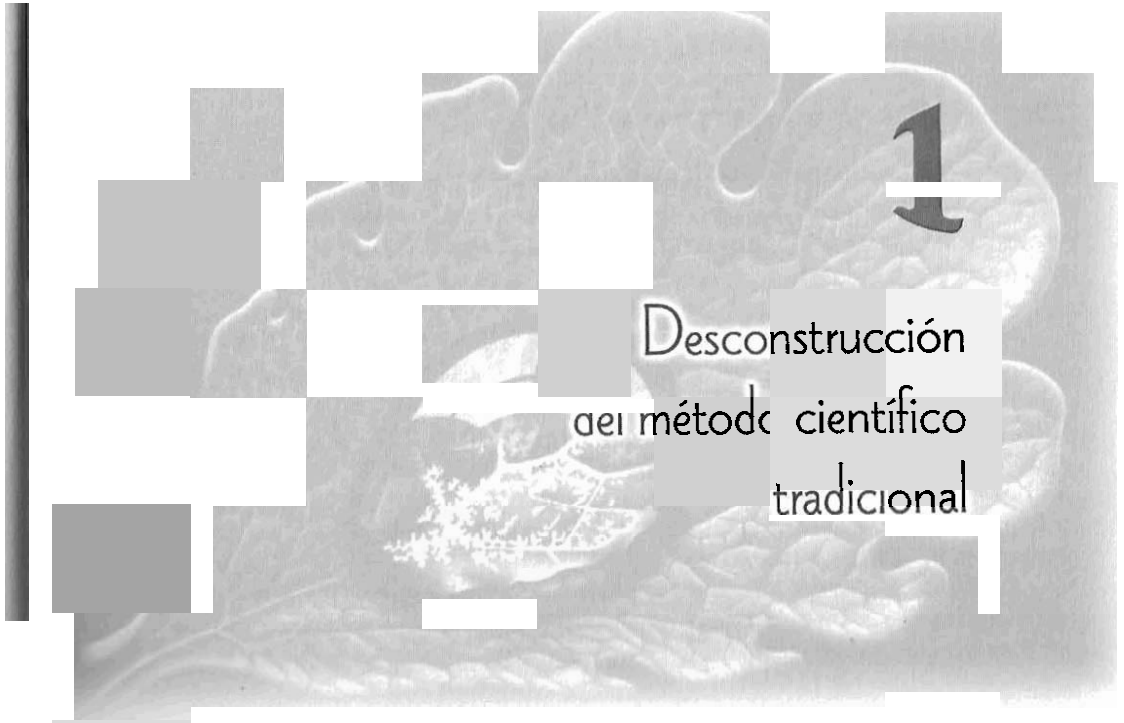
parcialidades y las insuficiencias del paradigma que ha dominado, desde el Renacimiento, el conocimiento científico. Desde mediados del siglo xx en adelante, se han replanteado en forma crítica las bases epistemológicas de los métodos y de la misma ciencia, y se sostiene que, sin una base epistemológica que les dé sentido, no pueden existir conocimientos en disciplina alguna.

El problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico –que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación– resulta *corto, insuficiente e inadecuado* para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo xx, tanto en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

Esta nueva sensibilidad se revela también, a su manera, como ya señalamos, en diferentes orientaciones del pensamiento actual, como la *teoría crítica*, la condición *posmoderna*, la *posestructuralista* y la *desconstruccionista*, o la tendencia a la *desmetaforización* del discurso, a un uso mayor y más frecuente de la *hermenéutica* y de la *dialéctica*, e igualmente en varias orientaciones metodológicas, como las metodologías cualitativas, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría de las representaciones sociales, etc., y vendría a significar el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes que han imperado durante la llamada "modernidad", es decir, durante los tres últimos siglos.

Los autores de estos movimientos difieren en muchos aspectos, pero tienen también muchas cosas en común, como su ruptura con la jerarquía de los conocimientos y de los valores tradicionales, su bajo aprecio por lo que contribuye a la formación de un sentido universal, su desvalorización de lo que constituye un modelo, y su valoración, en cambio, del racionalismo crítico, de las diferentes lógicas, de la "verdad local", de lo fragmentario, y su énfasis en la subjetividad y en la experiencia estética.

Por todo ello, antes de entrar en la parte metodológica de esta obra, se vuelve absolutamente necesario que examinemos con cierta profundidad las raíces epistemológicas en que se apoya la metodología cualitativa. Creemos conveniente y hasta indispensable que todo investigador tome plena conciencia de los conceptos y autores que protagonizaron tanto la formación como la superación del método científico tradicional. Sólo así podrá respaldar plenamente su método de investigación. Esta será la tarea que trataremos de desarrollar en los **tres capítulos de esta primera parte.**



1

Desconstrucción del método científico tradicional

ORIGEN Y AUGE DEL MÉTODO CIENTÍFICO

La epistemología actual, para entender a fondo la vida moderna, ha sentido la necesidad de analizar cada uno de sus aspectos en su origen, formación y evolución. De ahí ha nacido, entre otros procesos, el que Heidegger (1974) llama "destrucción" y Derrida (1989) "desconstrucción" de muchos conceptos básicos.

AUTORES CLÁSICOS

Durante los últimos siglos de la Edad Media, XIII y XIV, y especialmente en el Renacimiento, el punto de apoyo, el fulcro, el referente lógico, va pasando lentamente de la religión a la razón, de la teología a la filosofía y a la ciencia. El hombre occidental comenzará a aceptar las ideas en la medida en que concuerden más bien con su lógica y razonamiento, con sus argumentos de razón, y no por tradición o por exigencias dogmáticas, sean religiosas o de otro tipo. La misma reforma protestante echará por tierra precisamente una buena cantidad de ideas porque no concuerdan con *sus razones*.

Las contribuciones más significativas en la construcción del paradigma clásico (científico positivista) de la ciencia se deben a Francis Bacon, Galileo Galilei, René Descartes e Isaac Newton.

Tanto Bacon como Galileo, con sus métodos inductivo-experimentales y de observación de la naturaleza, van desplazando a Aristóteles, que usó, básicamente, el método deductivo, a través del silogismo.

Bacon llama la atención hacia la experiencia, hacia la observación, hacia el contacto con la naturaleza como único punto de partida para su penetración. Sólo con el método inductivo, y no con el proceso de la deducción, se llegará a comprender la naturaleza, a robarle sus secretos y servirse de ella, para dominarla. Este concepto del *dominio de la naturaleza* es importante en la especulación baconiana, pues en él se resumen las aspiraciones de los estudios cultivados en su siglo.

Galileo, matemático, astrónomo y físico, es considerado como el fundador del método experimental, y presentó la matemática como el lenguaje del Universo, porque –según él– Dios había escrito el libro de la Naturaleza en lenguaje matemático.

Descartes estableció un dualismo absoluto entre la mente y la materia, y creía poder describir el mundo material objetivamente, sin referencia alguna al sujeto observador. Descartes pone, además, otra *idea rectora* que expresa como segunda regla, en su *Discurso del método*: "Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea posible y necesario para mejor resolverlas."

Y, finalmente, **Newton** expresó la gran ley de la gravitación universal con una sola fórmula matemática sintetizando magníficamente con ella las obras de Copérnico y Kepler, y también las de Bacon, Galileo y Descartes, y valorando más los datos observados directamente en la naturaleza que los estudios basados en la revelación y en las obras de la antigüedad. Newton, después, *supuso* que las normas generales que parecen obedecer los cuerpos de tamaño intermedio son también verdad para *cada partícula* de materia, sea cual sea su clase y tamaño.

Así, los hombres de estos siglos, animados por una profunda confianza en las facultades de la inteligencia humana para descubrir las leyes de la naturaleza mediante la observación y la razón, fueron poniendo en duda, poco a poco, la gran mayoría de las creencias sostenidas hasta entonces.

EL MODELO AXIOMÁTICO-DEDUCTIVO (HEINRICH HERTZ, 1894)

La obra que había servido de *modelo axiomático-deductivo* para la Mecánica y *prototipo y ejemplo para todas las disciplinas* –por su

precisión conceptual, lógica, e iluminadoras aplicaciones– fue el libro de Heinrich Hertz, *Principios de la Mecánica* (*Die Prinzipien der Mechanik*, 1894),[1] expuesta en forma de "teoría de la mecánica como un cálculo axiomático". Sin embargo, la teoría de la mecánica había sido ya presentada como un sistema axiomático formal desde los *Principia* del mismo Newton, si bien de tal modo que no satisfacía a todos los físicos; pero, se presentaba casi como una rama de la matemática pura. El mismo Kant, por ejemplo, coloca la dinámica newtoniana a la par de la geometría euclidiana.

Pero es el libro de Hertz el que presenta una imagen de la ciencia natural *ideal*, libre de toda divagación o complicación e irrelevancia intelectual. Todo matemático, físico o científico riguroso y exigente no podía menos que quedar prendado de su claridad, orden, linealidad y lógica excepcionales e, incluso, por una especie de encanto irresistible. Por esto, conviene ilustrar un poco la figura de su autor, por ser él quien *da origen y estructura a las bases del método científico tradicional*.

Heinrich Hertz es conocido en el mundo científico por su más famoso descubrimiento: la trasmisión y recepción de ondas de radio (ahora ondas hertzianas), al mismo tiempo que midió su longitud y velocidad. Por ello, las Reales Academias de Ciencias de Europa se enorgullecían de tenerlo como uno de sus miembros. Había tenido como profesor a Helmholtz y tuvo como sucesores a Wittgenstein y Cassirer. Era un asiduo lector de literatura y filosofía. Dominaba la lingüística y el latín, era capaz de recitar partes enteras de Homero o de las tragedias griegas en su original y estudió seriamente el árabe y el sánscrito. Y todo esto antes de cumplir 37 años, edad de su fallecimiento. Helmholtz, en el *Prefacio* a la obra, dice que:

> pareciera que la naturaleza [...] hubiera favorecido de una manera excepcional el desarrollo de un intelecto humano que abarcaba todo lo que es un requisito para la solución de los problemas más difíciles de la ciencia [...], como si lo hubiera predestinado para revelar a la humanidad los secretos que la naturaleza nos había ocultado hasta ahora (p. xxv).

Esta dotación genial, eminente y excepcional, puede ayudarnos a entender la diafanidad y la claridad conceptual, el dominio y la frescura del lenguaje y la belleza y el orden lógico de su obra cumbre *Principios de la Mecánica*. Era natural que todo científico quisiera e intentara hacer algo semejante para su propia disciplina, ya fuera del campo natural o humano.

[1] Para este análisis hemos usado la versión inglesa (1956), que se cita en la bibliografía y la traducción de las citas es nuestra.

Pero el aspecto que queremos ilustrar aquí es el hecho de que la obra de Hertz sigue el *modelo axiomático*, como hace Euclides con la geometría o como ilustran Peano y Russell en el caso de la Aritmética o de la Matemática en general. En efecto, esa obra parte de una sola *ley fundamental* y de los conceptos de *tiempo*, *espacio* y *masa*, y forma una estructura arquitectónica perfectamente diseñada con los mismos, con sus definiciones, proposiciones y demostraciones, y con las conclusiones y corolarios que de esa ley se derivan. Los conceptos de *fuerza*, *energía*, *movimiento*, *velocidad*, *aceleración* y otros también se originan por deducción de los primeros, como todo el sistema completo y conectado que crea; así, todas las leyes de la mecánica a las cuales se les ha reconocido una validez general pueden ser deducidas en forma perfectamente lógica de una sola ley fundamental.

Ahora bien, lo más llamativo del sistema de Hertz es que, tratándose de una obra de física –ciencia considerada como esencialmente empírica–, de las dos partes (él los llama *libros*) de que se compone, la primera es totalmente independiente de la experiencia (una construcción abstracta perfectamente lógica), y la segunda se apoya en esa sola ley fundamental. Veamos más de cerca estos dos aspectos.

Después de 40 páginas de *introducción*, que dan una visión general de la problemática que se va a tratar, la obra comienza con la siguiente *nota introductoria*, para aclarar todo su procedimiento epistemológico:

> El contenido del primer libro es completamente independiente de la experiencia. Todas las aseveraciones que se hacen son juicios *a priori* en el sentido de Kant. Se basan en las leyes de la *intuición interna* de la persona y sobre las formas lógicas que ella sigue cuando hace las aseveraciones; estas afirmaciones no tienen ninguna otra conexión con la experiencia externa que las que tienen estas *intuiciones* y formas (p. 45).

Y en esta misma línea kantiana –que no sólo usa Hertz como lógica de su sistema, sino a la cual también recurre cuando se trata de explicar los fenómenos del mundo material, explicación que reconoce "va más allá de la física" (p. 145)–, a continuación define los tres conceptos-pilares de todo el edificio teórico: tiempo, espacio y masa. "El *tiempo* del primer libro –dice– es el tiempo de nuestra intuición interna" (p. 45), y aclara un poco la definición. Más adelante, expresa que el *espacio* "es el espacio como lo concebimos; por tanto, el espacio de la geometría de Euclides, con todas las propiedades que esta geometría le adscribe" (p. 45), y amplía un poco el concepto. Finalmente, añade que el concepto de *masa* será introducido por definición, y dice que "una partícula material es la característica por cuyo medio asociamos con ambigüedad un punto

dado en el espacio y en un tiempo determinado con un punto dado en el espacio en cualquier otro tiempo" (pp. 45-46). Es decir, que la concibe como algo que permanece invariable en el tiempo. De aquí en adelante, todo será obtenido *deductivamente*. Esos tres conceptos son como los postulados necesarios y suficientes para el desarrollo de toda la mecánica, que se deriva de ellos como una necesidad lógica del pensamiento, ya sean principios o corolarios.

Por esto, dedica todo el primer libro a asegurarse de que el armazón lógico de su sistema es perfecto y sin grietas, desde la base hasta la cúspide. Vendrá después el segundo libro en que pone como base la *ley fundamental*, apoyada en la experiencia, y que sostendrá todo el edificio. Por tanto, será una ciencia empírica, como requiere la física. De aquí en adelante todo se obtendrá deductivamente, sin necesidad de apelar nuevamente a la experiencia. Hertz, incluso, dice que no hay ninguna razón para que el lector comience de una vez con el segundo libro.

También el segundo libro comienza con una *nota introductoria* que resume toda la epistemología usada:

> En este segundo libro entenderemos los tiempos, espacios y masas como símbolos de los objetos de la experiencia externa; símbolos cuyas propiedades, sin embargo, son consistentes con las propiedades que hemos asignado previamente a estas cantidades, ya sea por medio de *definiciones* o como formas de nuestra *intuición interna*. Nuestras proposiciones referentes a las relaciones entre tiempos, espacios y masas deben, por consiguiente, satisfacer en adelante no sólo las demandas del pensamiento, sino también estar en concordancia con las experiencias posibles y, en particular, futuras. Así, estas proposiciones están basadas no sólo en las leyes de nuestra *intuición y pensamiento*, sino también en la *experiencia*. La parte que depende de esta última, en cuanto no está todavía contenida en las ideas fundamentales, deberá estar comprendida en una proposición única y general que tomaremos como nuestra *ley fundamental*. No se hace ninguna otra apelación a la experiencia. La cuestión de la corrección de nuestras proposiciones coincide, así, con la cuestión de la corrección o validez general de esa única proposición (p. 139).

Esa *ley fundamental* la expresa Hertz tanto en alemán como en latín, y a ella le dedica todo el capítulo 2 del segundo libro. Esta ley, en que se apoya todo el edificio del sistema mecánico y de la cual se deriva en su totalidad, dice textualmente:

> Todo sistema libre persiste en su estado de reposo o de movimiento uniforme y rectísimo (*Systema omne liberum perseverare in statu suo quiescendi vel movendi uniformiter in directissimam*) (p. 144).

Esta es, esencialmente, la primera ley de Newton, conocida también como la *ley de inercia*.

Hertz señala que el tiempo, el espacio y la masa en sí mismos no pueden ser objeto de nuestra experiencia, sólo tiempos definidos, cantidades de espacio y masas. Así, determinamos la duración del *tiempo* por medio de un cronómetro, por el número de golpes de su péndulo; la unidad de duración se establece por convención arbitraria. Determinamos las relaciones de *espacio* de acuerdo con los métodos de la geometría práctica por medio de una escala; también la unidad de longitud se establece por convención arbitraria. Y la *masa* de los cuerpos que podemos manejar se establece por medio del peso, y su unidad se determina, igualmente, por convención arbitraria.

De esta forma, tenemos aquí un *sistema axiomático-deductivo* idéntico al que Euclides creó para la Geometría y aquel al que Peano y Russell reducen toda la Aritmética y, en general, toda la Matemática; un sistema de la *Mecánica* y, más concretamente, de la *dinámica newtoniana*, considerado ideal, y que todas las ciencias han tratado de imitar a lo largo de la primera mitad del siglo XX: primero, las otras partes de la física (la hidráulica, el calor, el sonido, la óptica y la electricidad); después, las demás ciencias naturales, y, finalmente, también todas las ciencias del hombre, como la medicina, la psicología, la sociología, la economía, la ciencia política, etc. Todas imitarán a la *Mecánica* y tendremos un *mecanicismo general*, donde todo se explicará a través de la relación causa-efecto por medio de variables independientes y dependientes.

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DEL MÉTODO: EL PRIMER WITTGENSTEIN (1920)

Desde la época de los griegos es frecuente encontrar la pregunta de cómo reconocer que un signo designa lo que significa. A partir del siglo XVII se preguntará cómo un signo puede estar ligado a lo que significa, pregunta a la que la época clásica dará respuesta por medio del análisis de la *representación*, y a la que el pensamiento moderno responderá por el análisis del *sentido* y de la *significación*. Pero, de hecho, el lenguaje no será sino un caso particular de la representación (para los clásicos) o de la significación (para nosotros) (Foucault, 1978).

Wittgenstein parte de los principios del simbolismo y de las *relaciones necesarias entre las palabras y las cosas* en cualquier lenguaje, y aplica el resultado de esta investigación a las varias ramas de la filosofía tradicional. La *idea central* de su famosa obra el *Tractatus Logico-Philosophicus* (1920-1921) sostiene la tesis según la cual "una proposición es una imagen, figura o pintura de la realidad". Esta idea se le ocurrió a Wittgenstein mientras servía en el ejército austriaco. Vio un periódico que describía el acaecimiento y situación de un accidente automovilístico por medio de un diagrama o mapa; y había tenido también noticia de que en los tribunales de París se reconstruían los accidentes automovilísticos mediante juguetes y muñecos. Una colisión, por ejemplo, entre un camión y un coche se representaría colocando juntos un camión de juguete y un cochecito de juguete. Este hecho nos daría una pintura tridimensional, un modelo del accidente. ¡Esto impresionó mucho e impactó a Wittgenstein como una *revelación*! Wittgenstein estimaba que este procedimiento arrojaba mucha luz acerca de la teoría de la representación y de la proposición, ya que este mapa era como una proposición y en ella se revelaba la naturaleza esencial de las proposiciones, a saber, el *describir* la realidad.

El modelo usado en los tribunales era ciertamente una proposición, y se componía de partes, cada una de las cuales representaba una cosa de la realidad. Así, los constituyentes del modelo y los constituyentes del "estado de cosas" tenían la misma multiplicidad de elementos, de objetos simples, y las diferentes combinaciones de las partes del modelo representarían diferentes situaciones posibles.

Para que una cierta proposición pueda afirmar un cierto hecho, debe haber, cualquiera que sea el modo como el lenguaje esté construido, *algo en común* (una *forma*) entre la *estructura* (o sintaxis lógica) de la proposición y la *estructura* del hecho. Y, aunque la proposición y el hecho tienen la misma "forma", la forma de la proposición (su sintaxis lógica) está dictada o determinada por la naturaleza del hecho, y no al revés. Es decir, que *la forma lógica de la proposición concuerda con la forma del hecho que representa*; pero la proposición tiene esa particular forma o sintaxis debido a la naturaleza del objeto o hecho que refleja. Es así como la proposición puede representar o estar en lugar del hecho. Esta es, tal vez, *la tesis fundamental de la teoría* de Wittgenstein. Pero aquello que haya de común, esa forma, entre la proposición y el hecho, no puede –así lo afirma él– decirse a su vez en el lenguaje. Sólo puede ser, en la fraseología de Wittgenstein, *mostrado*, no dicho, pues cualquier cosa que podamos decir tendrá siempre la misma estructura.

Con estas ideas, al ligar tan directamente el lenguaje (las palabras y las proposiciones) con la realidad, Wittgenstein establece

una fundamentación filosófica para el método científico tradicional, pues, manipulando el lenguaje, se creía estar manipulando la realidad misma.

DIFUSIÓN DE LAS IDEAS DEL POSITIVISMO LÓGICO: EL CÍRCULO DE VIENA (DÉCADA 1920)

El *Tractatus* de Wittgenstein había tenido una aceptación indiscutible. La introducción escrita por una autoridad como Russell, le dio prestigio y fama. El Círculo de Viena (Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Kurt Gödel, Carl Hempel, Hans Reichenbach, Alfred Ayer, etc.), grupo de científicos-matemáticos-filósofos que lideraba, a través de la revista *ERKENNTNIS* (conocimiento), la filosofía de la ciencia positivista a nivel mundial, lo adoptó como texto de lectura y comentario para sus reuniones periódicas durante dos años. El mayor valor que le vieron los positivistas residía en la idea central del *Tractatus*: *el lenguaje representa (casi físicamente) la realidad*. Así, al tratar el lenguaje, pensaban que trataban directamente con la realidad.

El Círculo de Viena se reunía regularmente para investigar la lengua y la metodología científicas. Este movimiento filosófico ha sido considerado como "positivismo lógico", "empirismo lógico", "empirismo científico", "neopositivismo" y "movimiento de la ciencia unificada". El trabajo de sus miembros, aunque no era unánime en el tratamiento de muchos temas, se distinguía, primero, por su atención a la forma de las teorías científicas, en la creencia de que la estructura de una teoría científica particular se podía especificar sin tener en cuenta su contenido; segundo, estos autores formularon su *principio de verificación*, o criterio del significado, que afirmaba que el significado pleno de una proposición se apoyaba en la experiencia y en la observación (por ello, las afirmaciones acerca de ética, metafísica, religión y estética se consideraban sentencias sin sentido); y, tercero, como resultado de los dos puntos anteriores, la doctrina de la ciencia unificada, según la cual no se veía que existiese diferencia alguna entre las ciencias físicas y las biológicas, o entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Quizá, la influencia mayor de este círculo de pensamiento se dio en 1929 con la publicación de su *Manifiesto sobre la concepción científica del mundo* y el inicio de una serie de congresos internacionales organizados por ellos. Con esos congresos y con la revista *ERKENNTNIS*, difundieron sus ideas en los medios académicos del

mundo entero. Este hecho fijó los criterios básicos de la estructura del *método científico* y los criterios de la *científicidad* en investigación de ahí en adelante.

CUESTIONAMIENTO Y OCASO DEL MÉTODO CIENTÍFICO TRADICIONAL

Es muy digno de ser tenido en cuenta el hecho de que el cuestionamiento del método científico tradicional tenga sus raíces o haya sido iniciado por sus mismos autores principales, como es el caso de Descartes y Newton, de Hertz y de Wittgenstein.

DESCARTES Y NEWTON

Tanto Descartes como Newton dan origen a un modelo científico que trasciende hacia las ciencias humanas y que, en esa dirección, ellos están muy lejos de compartir. Ambos aceptaban y distinguían claramente el mundo natural y el sobrenatural, al cual pertenecía el hombre. Para ambos el concepto de Dios era un elemento esencial de su filosofía y de su visión del hombre y del mundo. Ambos estaban muy lejos de usar el modelo mecanicista, a que dan origen, para estudiar y comprender al hombre. Descartes distingue muy claramente la *res cogitans* (relacionada con el espíritu humano) de la *res extensa* (puramente material). Y Newton tiene profundos y complejos escritos acerca de religión y teología que llamaron la atención de los teólogos de su tiempo. Así, pues, habría que concluir que ni Newton era tan newtoniano, ni Descartes tan cartesiano, como lo han sido muchos de sus epígonos y seguidores en la aplicación del método científico al estudio del hombre.

HEINRICH HERTZ: 1894

Lo señalado para Descartes y Newton lo especifica Hertz, en forma expresa, en lo que a él y a su obra le concierne. Es muy conveniente hacer énfasis en lo que Hertz advierte prudente y sabiamente hacia el final de su larga *Introducción*:

> Tenemos, no obstante, que hacer una reserva. En el texto hemos tomado la natural precaución de *limitar expresamente el rango de nuestra mecánica a la naturaleza inanimada;* y dejamos como una cues-

> tión abierta el determinar hasta dónde se extienden sus leyes más allá de ésta. De hecho, no podemos afirmar que los *procesos internos de la vida* siguen las mismas leyes que los movimientos de los cuerpos inanimados, como tampoco podemos afirmar que sigan leyes diferentes. De acuerdo con la apariencia y con la opinión general parece que hay una *diferencia fundamental* [...]. Nuestra ley fundamental, aunque puede ser suficiente para representar el movimiento de la *materia inanimada*, parece *demasiado simple y estrecha* para responder por los *procesos más bajos de la vida*. No creo que esto sea una desventaja, sino más bien una ventaja de nuestra ley, porque mientras nos permite ver todo el dominio de la mecánica, también nos muestra los *límites* de este dominio (p. 38) (cursivas añadidas).

Esto lo advertía Hertz en 1894, mucho antes de que su obra se convirtiera en el *modelo y prototipo* para todas las disciplinas, incluidas también –sin que le prestaran mucha atención a esta sabia advertencia– las ciencias humanas.

EL SEGUNDO WITTGENSTEIN: 1930-1951

Pero donde la sabiduría de Hertz, Descartes y Newton llega a su cenit es en el caso de Wittgenstein. En todo su discurso –y especialmente hacia el final del *Tractatus*– Wittgenstein va tomando conciencia de que todo él envuelve una cierta contradicción, ya que las proposiciones carentes de significado contenidas en el *Tractatus* son intentos de decir lo que sólo puede ser mostrado.

Aunque el *Tractatus* había tenido una aceptación indiscutible, especialmente por obra del Círculo de Viena, que difundió ampliamente sus ideas centrales, la insatisfacción del mismo Wittgenstein con su propia obra había crecido durante los tres años que pasaron entre su culminación (1918) y su publicación (1921-1922). La introducción que le hizo Russell, por ejemplo, tuvo una firme desaprobación por parte de Wittgenstein; en efecto, dicha introducción –entre otras cosas– no reflejaba ni podía reflejar el desmantelamiento que le hacía del sistema lógico de sus *Principia Mathematica*. Igualmente, la actitud de escrutinio y crítica despiadada que tenía Wittgenstein con sus propias limitaciones, fallas y errores, lo llevó a alejarse de la filosofía por espacio de 10 años y a dedicarse a dar clase como maestro de primaria en remotos pueblos de Austria.

Las investigaciones de William W. Bartley (1987) y otros señalan que, para mejorar sus actividades educativas, Wittgenstein "leyó los escritos de los psicólogos de la Gestalt y quedó impresionado por ellos" (p. 156); que, incluso, figuró entre los estudiantes de Karl Bühler en Viena, uno de los psicólogos más importantes de Europa en

la década de los veintes y treintas, y de gran fama mundial. Bühler, al igual que los gestaltistas, trató de mostrar que *la construcción teórica* –organización– *era una función básica de la mente humana al margen de asociaciones de las impresiones de los sentidos* u otros "átomos del pensamiento". La actividad organizativa y teorizante de la mente gozaría de una cierta prioridad, la cual determinaría los tipos de totalidades a las cuales uno trata como "elementos" en el pensamiento. Bühler insistía en que sus argumentos contra el atomismo psicológico refutaban también el atomismo epistemológico y filosófico.

Aunque Wittgenstein se convertirá en el principal demoledor de su propia obra, el *Tractatus*, no es el único que la ataca. Russell le había hecho serias objeciones al escribir la introducción –en especial hacia el final de ésta– en mayo de 1922, cuando preparó la edición bilingüe, y Kurt Gödel, en 1931, al socavar los supuestos básicos de la teoría lógica de Wittgenstein, al igual que muchos de Russell. Los resultados de Gödel muestran que en cualquier sistema lógico hay proposiciones cuya validez no puede probarse o refutarse basándose únicamente en los axiomas del mismo, idea que ya había señalado Descartes en 1637, en su *Discurso del método*.

A partir de 1930, Wittgenstein comienza a cuestionar, en sus clases en la Universidad de Cambridge, sus propias ideas, y a sostener, poco a poco, una posición que llega a ser radicalmente opuesta a la del *Tractatus*: niega que haya tal relación directa entre una palabra o proposición y un objeto; afirma que las palabras no tienen referentes directos; sostiene que los significados de las palabras o de las proposiciones se están *determinados por los diferentes contextos* en que ellas son usadas; que los significados no tienen linderos rígidos, y que éstos están formados por el contorno y las circunstancias en que se emplean las palabras; que, consiguientemente, *un nombre no puede representar o estar en lugar de una cosa* y otro en lugar de otra, ya que el referente particular de un nombre se halla determinado por el modo en que el término es usado. En resumen, Wittgenstein dice que *"en el lenguaje jugamos juegos con palabras* y que usamos a éstas de acuerdo con las reglas convencionales preestablecidas en cada lenguaje" (*Investigaciones filosóficas*, orig. 1953).

Las palabras –insiste ahora Wittgenstein– no se pueden entender fuera del contexto de las actividades humanas no lingüísticas con las que el uso del lenguaje está entretejido: las palabras, junto con las conductas que las rodean, constituyen el *juego de lenguaje*.

Los datos últimos son, en el *Tractatus*, los átomos que forman la sustancia del mundo; los átomos últimos, en las *Investigaciones filosóficas*, son las "formas de vida" en las que están embebidos los *juegos de lenguaje* (conjuntos de actividades lingüísticas y no lingüísticas, instituciones, prácticas y significados "encarnados" en ellas).

Dicho de otro modo: ¿son las estructuras lógico-matemáticas que sustentan a las teorías científicas análogas a las estructuras que sustentan al mundo? Porque el *positivismo lógico* estaba imbuido de la creencia según la cual se podía encerrar la problemática epistemológica, filosófica, antropológica, psicológica, sociológica, etc., en la del lenguaje, convertido, así, en el ser mismo de toda realidad humana.

En su *nueva filosofía*, Wittgenstein rechaza toda esta concepción y afirma que para comprender una sentencia hay que *comprender las circunstancias*, pasadas y presentes, en que la sentencia es empleada. Tampoco acepta la idea de que la sintaxis o gramática del lenguaje está determinada por la realidad que representa, como sostuvo anteriormente; esto implica, a su vez, una desvalorización del *análisis lógico*, pues considera que no hay mayores cosas que descubrir en las formas lógicas de las proposiciones, y sí, en cambio, en las circunstancias, usos, prácticas y propósitos con que son usadas las palabras y expresiones en la vida diaria; en expresión de Wittgenstein "las palabras tienen su significado sólo en el flujo de la vida" (*Last Writings*, vol. I, p. 118).

Todo esto representa un golpe mortal para el *Tractatus*, para lo que él llama, en el prefacio de las *Investigaciones filosóficas*, "mi viejo modo de pensar", pues equivale a la inversión de su idea matriz y a la superación de las "ilusiones metafísicas de las que fui víctima" (*ibid.*).

En conclusión, pudiéramos decir que el segundo Wittgenstein implica un vuelco copernicano en relación con el primero. Su pensamiento está ahora en sintonía con la nueva Física, con la teoría de la Gestalt, con el enfoque de sistemas y, básicamente, también con el Estructuralismo francés. Junto con las ideas de estas orientaciones epistemológicas, el segundo Wittgenstein sentó unas bases firmes para el desarrollo y la articulación del *pensamiento posposi-tivista* que se manifiesta en las décadas de los cincuentas y sesentas en las representativas obras de filósofos de la ciencia como Stephen Toulmin (1953), Michael Polanyi (1958), Peter Winch (1958), Norwood Hanson (1977, orig. 1958), Paul Feyerabend (1975, 1978: síntesis de publicaciones anteriores), Thomas Kuhn (1978, orig. 1962), Imre Lakatos (1975, orig. 1965) y varios autores más.

Robert Oppenheimer (1955)

Cabe preguntarse, paradójicamente, si para estudiar su objeto *humano*, los científicos sociales y humanistas deban *reducirlo* a la física newtoniana que los mismos físicos desecharon. La respuesta la dio un eminente físico nuclear, Robert Oppenheimer (1956) –director del *Proyecto Manhattan*, que fabricó la primera bomba atómica, y formador de toda una generación de científicos estadounidenses–, hace bastantes años, a los psicólogos en su asamblea anual de la *American Psychological Association*: "El peor de todos los posibles errores –les dijo en esa memorable ocasión– sería que la psicología fuera inducida a modelarse a sí misma sobre una física que ya no existe, que ha quedado completamente superada en el tiempo y que desde hace mucho nosotros desechamos" (p.134). Lamentablemente, ése era el modelo de ciencia que los psicólogos estaban imitando en la década de los cincuentas y el que muchos de ellos siguieron imitando en las décadas posteriores.

Simposio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia: Universidad de Chicago, 1969

Ahora bien, los ataques a esta orientación, axiomática y positivista, fueron muy sólidos y contundentes, y se acentuaron en la década de los sesentas con cinco simposios acerca de la filosofía de la ciencia.

La obra de F. Suppe (1979), especie de *Actas del Simposio Internacional sobre la Estructura de las Teorías Científicas* (Universidad de Chicago, 1969), reseña el excelente trabajo realizado en el último de estos simposios (1969). En el *Postscriptum* (pp. 656-671) –que sintetiza las ideas centrales del mismo– Toulmin enfatiza el *desmoronamiento* de las tesis básicas del *positivismo lógico*. Algunas de ellas o sus referentes son las siguientes:

- Abandono del programa original de la ciencia unificada.
- La incongruencia conceptual entre conceptos o principios teóricos y su pretendida fundamentación en "observaciones sensoriales directas".
- La interpretación usual de las *reglas de correspondencia*, como definiciones operacionales de términos teóricos, es insatisfactoria, ya que esas reglas sólo vinculan unas palabras con otras palabras y no con la naturaleza.
- La advertencia a los filósofos (sorprendente, por ser de parte de Carl Hempel, antiguo miembro del Círculo de Viena) de que no sobrevaloren "la importancia de la formalización, incluyendo la axiomatización, porque tales axiomatizaciones son más un estorbo que una ayuda" (p. 277), de hecho –según Kuhn– "la analogía entre la teoría científica y un sistema matemático puro [...] puede ser engañosa y, desde varios puntos de vista, hemos sido víctimas de ella" (p. 515).

- Que "no tratemos los *formalismos matemáticos* como si fueran verdades fijas que ya poseemos, sino como una extensión de nuestras formas de lenguaje [...] o como *figuras* efímeras que podemos identificar en las nubes (tales como caballos, montañas, etc.)" (David Bohm, p. 437).
- Que no se tome como espejo ni se extrapole la ciencia de la mecánica (que es muy excepcional, como modelo matemático puro), a otras ciencias naturales cuyos conceptos forman agregados o cúmulos atípicos, asistemáticos y no axiomáticos.
- La preferencia de modelos taxonómicos, icónicos, gráficos, computacionales, etc., en lugar de los axiomáticos, para varias ciencias.
- La aceptación de la *lógica del descubrimiento* (que había sido relegada a la psicología y a la sociología) como *diferente de la lógica de la justificación* y como condición para poder entender el algoritmo de la confirmación, verificación, corroboración o falsación de teorías.
- La idea de que una ciencia natural no debe ser considerada meramente como un *sistema lógico*, sino, de modo más general, como una *empresa racional*, que tolera ciertas incoherencias, inconsistencias lógicas e, incluso, ciertas contradicciones.
- El señalamiento de que el defecto capital del enfoque positivista fue la identificación de lo *racional* (mucho más amplio) con lo meramente *lógico*.
- Y, en fin, que "ha llegado la hora de ir mucho más allá de la imagen estática, *instantánea*, de las teorías científicas a la que los filósofos de la ciencia se han autolimitado durante tanto tiempo", ya que la *concepción heredada*, con el positivismo lógico que implica, "ha sido refutada" (p. 16), "es fundamentalmente inadecuada e insostenible y debe sustituirse" (pp. 89, 145), ha sufrido "un rechazo general" (p. 89), y, por ello, "ha sido abandonada por la mayoría de los filósofos de la ciencia" (p. 149).

Según Echeverría (1989, p. 25), este simposio, con estas y otras muchas ideas, "levantó el *acta de defunción* de la concepción heredada (el positivismo lógico), la cual, a partir de ese momento, quedó abandonada por casi todos los epistemólogos", debido, como señala Popper (1977, p. 118), "a sus dificultades intrínsecas insuperables".

La Unión Internacional de la Mecánica Teorética y Aplicada (1986)

De igual manera, conviene oír la solemne declaración pronunciada más recientemente (1986) por James Lighthill, presidente de la *International Union of Theoretical and Applied Mechanics*, es decir, la Sociedad Internacional actual de la Mecánica, a cuya afiliación ideológica perteneció el mismo Hertz:

> Aquí debo detenerme y hablar en nombre de la gran fraternidad que formamos los expertos de la Mecánica. Somos muy conscientes, hoy, de que el entusiasmo que alimentó a nuestros predecesores ante el éxito maravilloso de la mecánica newtoniana, los condujo a hacer generalizaciones en el dominio de la predictibilidad [...] que reconocemos ahora como *falsas*. Queremos colectivamente *presentar nuestras excusas* por haber inducido a error a un público culto, divulgando, en relación con el determinismo de los sistemas que satisfacen las leyes newtonianas del movimiento, ideas que, después de 1960, se han demostrado *incorrectas* (p. 38).

Esta confesión no necesita comentario alguno, pues, como dice el lema de la justicia procesal, "a confesión de reo, relevo de pruebas".

Esta declaración y excusas son particularmente importantes por el hecho de que fue precisamente la *mecánica newtoniana*, expuesta magistralmente y en modo ejemplar, como ya señalamos, por Heinrich Hertz en su obra *Principios de la Mecánica* (1894) en forma de "teoría de la mecánica como un cálculo axiomático", la que sirvió de modelo durante más de 50 años, y usándose esa obra como *prototipo y modelo*, para la planificación de toda investigación que quisiera ser científica y para la estructuración axiomática y evaluación de todo tipo de teorías en las ciencias. Este *mecanicismo*, y el *principio de causalidad* que implica, fueron, en efecto, generalizados como principios de racionalidad científica para todas las ciencias, tanto las naturales como las humanas.

La *conclusión* más llamativa que se deriva de estos planteamientos es que han pasado más de 30 años desde el momento en que "se redacta el acta de defunción" del positivismo lógico (en el Simposio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia, en 1969) y, sin embargo, haya tantos profesores e investigadores que lo sigan enseñando y sosteniendo como si no hubiera pasado nada. ¡La inercia mental en nuestros medios académicos tiene mucho peso!

2

Necesidad de un nuevo paradigma epistémico

Gabriel García Márquez, en su paso por Caracas hace unos años (1990), hizo algunas afirmaciones que recogió la prensa bajo el título "Prefacio para un nuevo milenio". "Muchas cosas –dijo él– que hoy son verdad no lo serán mañana. Quizá, la *lógica formal* quede degradada a un método escolar para que los niños entiendan cómo era la antigua y abolida costumbre de equivocarse."

Newton, en su humildad y consciente de sus limitaciones, solía decir que si él había logrado ver más lejos que los demás era porque se había subido sobre los hombros de gigantes, aludiendo con ello a Copérnico, Kepler, Galileo y otros.

A lo largo de las últimas tres décadas, se han ido dando las condiciones necesarias y suficientes para que todo investigador serio y de reflexión profunda pueda, a través de las bibliotecas, las revistas y los congresos, subirse sobre los hombros de docenas de pensadores eminentes. Y, desde esa atalaya, le es posible divisar grandes coincidencias de ideas y marcadas líneas confluyentes de un nuevo modo de pensar, de una nueva manera de mirar las cosas, de una nueva racionalidad científica y, en síntesis, de una *nueva ciencia*. Esta ciencia presenta notables diferencias con el modo de pensar tradicional, clásico, lógico-positivista.

NUEVA SENSIBILIDAD A LOS "SIGNOS DE LOS TIEMPOS"

Al papa Juan XXIII le gustaba hablar mucho de "los signos de los tiempos", como conjunto interactuante de elementos y variables humanas que crean una nueva realidad, exigen nuevos enfoques, demandan nuevos conceptos y, por consiguiente, también requieren nuevas soluciones. En el fondo de todo esto estaba igualmente un cambio paradigmático.

El espíritu de nuestro tiempo ha ido generando poco a poco una *nueva sensibilidad* y universalidad del discurso, una nueva racionalidad, que está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las racionalidades parciales: las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teorética que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar el "pensamiento calculante" y el "pensamiento reflexivo" de que habla Heidegger (1974), un proceso dialógico en el sentido de que sería el fruto de la simbiosis de dos lógicas, una "digital", propia de nuestro hemisferio cerebral izquierdo, y la otra "analógica", propia del derecho. Sería como la *tercera dimensión*, el proceso estereognósico, que no nos da cada ojo por separado ni la suma de ambos, sino la simultaneidad de los dos.

Los movimientos epistemológicos actuales ya señalados, como la *teoría crítica*, la condición *posmoderna*, la *posestructuralista*, la *desconstruccionista* o la tendencia a la *desmetaforización* del discurso, la *hermenéutica* y la *dialéctica*, perdieron la confianza en la "diosa razón" ("*la* Razón"), tan acariciada por la modernidad, y le señalan dónde están sus límites y su autoengaño. Lyotard, por ejemplo, puntualiza:

> He luchado, por distintas vías, contra la pseudo-racionalidad [...] Aquellos que invocan "*la* Razón" alientan la confusión. Hay que disociar cuidadosamente la razón de los fenómenos, la que puede legitimar un régimen político, la razón que permite a cada uno soportar su propia singularidad, la que hace que cada obra sea admirable, y también la razón por la cual hay un deber, o una deuda. Estas disociaciones son obra del racionalismo crítico (1994, p. 86).

Todo esto implica un planteamiento radical y una relativización de la cultura occidental moderna.

Quizá, lo más valioso que están aportando estos movimientos sean dos contribuciones: por un lado, su *sensibilidad cuestionadora* y crítica ante las grandes y más significativas propuestas no realizadas de la modernidad, propuestas que han generado

el deseo de ir más allá de la situación actual; y, por el otro, el concepto de *verdad pluralista*, en el sentido de que la realidad es inconmensurable e inagotablemente rica y su ser último desborda al pensamiento humano; de tal manera, que no habría teoría o explicación que agotara la realidad, es decir, la riqueza y la potencialidad significativa que puede captar en ella la mente humana, ante la cual la actitud y la pretensión objetivadora y dominadora de la *razón técnica* lucen como una *idolatría*.

EL CONCEPTO DE "PARADIGMA"

El mundo en que hoy vivimos se caracteriza por sus interconexiones a un nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista y ecológica, que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo *paradigma*, es decir, una *transformación fundamental* de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar.

Un nuevo paradigma instituye las relaciones primordiales que constituyen los supuestos básicos, determinan los conceptos fundamentales y rigen los discursos y las teorías.

El término *paradigma*, aquí, no se limita a cada una de las distintas disciplinas científicas, sino que incluye la totalidad de la ciencia y su racionalidad. No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer.

Un *paradigma científico*, precisa Edgar Morin (1982), puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas *nociones matrices* que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. Por ello, detrás de cada paradigma se esconde una *matriz epistémica*.

Un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible; es decir, que ni siquiera sería conocimiento. En efecto, conocer es siempre aprehender un *dato* en una cierta *función*, bajo una cierta *relación*, en tanto *significa* algo dentro de una determinada *estructura*. Pero, a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento también estará siempre ligado a un paradigma específico, que le fija los rieles por los cuales ha de caminar, y atado a

una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve. Una investigación neutra y aséptica es algo irreal, es una utopía.

Si el conocimiento se entiende como articulación de toda una estructura epistémica, nadie ni nada podrá ser eximido –llámese alumno, profesor, programa o investigación– de afrontar los arduos problemas que presenta la epistemología crítica. Lo contrario sería convertir a nuestros alumnos en simples autómatas que hablan de memoria y repiten ideas y teorías o aplican métodos y técnicas entontecedores y hasta cretinizantes, con los cuales ciertamente colapsarán y por los cuales podrían ser arrastrados hacia el vacío cuando una vuelta de la historia, como la que presenciamos hace pocos años en los países de la Europa Oriental, mueva los fundamentos epistémicos de todo el edificio.

Desgraciadamente, ése es el destino inexorable de todo lo que se impone como dogma, aun cuando se vista con los ropajes de la ciencia.

La *matriz epistémica* es, por tanto, el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el *modo general de conocer*, propio de un determinado periodo histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el *modo propio y peculiar que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos*, es decir, en su *capacidad y forma de simbolizar la realidad*. En el fondo, ésta es la habilidad específica del *homo sapiens*, que, en la dialéctica y en el proceso histórico-social de cada grupo étnico, civilización o cultura, ha ido generando o estructurando su matriz epistémica.

La matriz epistémica, por consiguiente, es un *sistema de condiciones del pensar*, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituye "la misma vida" y "el modo de ser", y que da origen a una *Weltanschauung* o cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un *Zeitgeist* o espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social. En una palabra, que la verdad del *discurso* no está en el método sino en la episteme que lo define.

El estilo de abordaje de esta tarea implica algo más que una interdisciplinariedad y que podría llamarse transdisciplinariedad o metadisciplinariedad, donde las distintas disciplinas están gestálticamente relacionadas unas con otras y trascendidas, en cuanto la gestalt resultante es una cualidad superior a la suma de sus partes.

DESCONSTRUCCIÓN DE TÉRMINOS Y SU SIGNIFICADO

Cuando Galileo Galilei quiso medir la velocidad de la luz, utilizó dos velas, dos pantallas y un reloj. Dio una vela y una pantalla a cada uno de dos sujetos que colocó a una notable distancia con la orden de que ocultaran la vela detrás de la pantalla. Luego ordenó al primero que sacara la vela de detrás de la pantalla, habiendo prevenido al segundo que, cuando viera la luz, hiciera lo mismo. Galileo, armado de un "cronómetro" de su tiempo, mediría el tiempo que emplearía la luz en ir hasta el segundo hombre y el que emplearía en regresar hasta el primero, donde estaba también él. El resultado del "experimento científico" era que la luz iba y venía en un instante. Galileo había *supuesto* que la velocidad de la luz sería, más o menos, como la del sonido, es decir, unos 350 *metros* por segundo. Jamás pensó que podría llegar a 300 000 *kilómetros* por segundo, es decir, casi un millón de veces más rápida.

Es muy pertinente señalar que este supuesto fundamental *determinó* todo el diseño e instrumentos del experimento, así como los objetivos del mismo y la explicación de su fracaso. Esta *inercia mental* de supuestos e ideas se repite a lo largo de la historia de la ciencia.

Hoy, después de la obra de Derrida (1989), se habla mucho de "desconstrucción". Pero el concepto e intención de "desconstruir" el pensamiento e ideas del pasado y su influjo en el nuestro ha sido un sueño poco realizado. Descartes dice en su *Discurso del método* (1637): "Mi intención es tratar de reformar mis propios pensamientos y edificarlos sobre unos cimientos totalmente míos." Y se fija como primera regla de su método la siguiente: "No admitiré jamás nada por verdadero que no conozca que es evidentemente tal [...], que se presente tan clara y distintamente a mi espíritu que no tenga ocasión de ponerlo en duda."

Sin embargo, según Martín Heidegger (1974), este comienzo aparentemente *nuevo* del filosofar de Descartes implica un *prejuicio fatal*, ya que su *cogito, ergo sum*, base supuestamente nueva y segura de su filosofía, de su comienzo radical, deja indeterminado el concepto del término central, el concepto del "ser humano" (el *sum*, el *dasein*), es más, hace una simple aplicación de la ontología medieval. Por ello, según Heidegger, no *destruye* el viejo concepto; o, según Derrida, no *des-construye* o no *des-sedimenta* ese concepto, renovándolo con otro.

Posteriormente, siglo y medio después, Kant intenta hacer lo mismo que Descartes. También él quiere darle un *vuelco copernicano* a la filosofía. Y lo dice expresamente en el prefacio a la segunda edición de su obra máxima, la *Crítica de la razón pura* (1787). Pero, también

aquí, según el mismo Heidegger (1974), Kant "toma dogmáticamente la posición de Descartes" y deja de lado el "problema de la destrucción de aquellos juicios *más secretos* de la razón común", es decir, los referidos al "ser humano" o, como lo designa el mismo Heidegger, "este ente que somos en cada caso nosotros mismos" (pp. 30-37).

Para Heidegger –y simplificando altamente este problema fundamental– la comprensión del ser humano, ubicado en un espacio y en un tiempo determinados o, como diríamos hoy, en unas coordenadas espacio-temporales, exige "la *destrucción* del contenido tradicional de la ontología antigua, [...] poner de manifiesto el origen de los conceptos ontológicos fundamentales, es decir, la investigación y la exhibición de su *acta de nacimiento*" (p. 33). Y aclara que "esta destrucción no quiere sepultar el pasado en la nada; tiene una mira *positiva*: su función negativa resulta únicamente en forma indirecta y tácita" (*ibid.*).

Ahora bien, es altamente conveniente señalar que en las últimas décadas muchos autores han querido aplicarle a Heidegger su misma doctrina. En efecto, el método que él utiliza a lo largo de todo su tratado es el método fenomenológico en su versión más clásica, la de Husserl, que fue su maestro y le dirigió toda la investigación mediante una sólida dirección personal, según él mismo nos dice (p. 49).

Más concretamente, tendríamos que decir que el método fenomenológico que utiliza Heidegger parte de un *supuesto* acerca de la teoría del conocimiento actualmente insostenible: el que dice que "como significación de la expresión *fenómeno* hay, por ende, que *fijar* ésta: *lo que se muestra en sí mismo*, lo patente [...] ", es decir, "el ser de los entes, su sentido, sus modificaciones y derivados", que también lo expresa en la máxima: *"¡ir a las cosas mismas!"* (pp. 38, 39, 46; cursivas en el original).

Ahora bien, hoy sabemos –debido, principalmente, a los continuos avances que se registran en los estudios epistemológicos y los de la *neurociencia*– que no es cierto que "los entes puedan mostrarse por sí mismos" (p. 39), que hagan *patente una esencia* y *un sentido* universales (iguales para todos) y que se pueda realizar una *epojé* completa (es decir, una puesta entre paréntesis de la perspectiva personal), desconociendo o subvalorando la profunda y compleja actividad por parte del sujeto.

¿Podemos, hoy día –se pregunta, por ejemplo, Prigogine (1988)–, considerar este tipo de elección como el ideal del conocimiento científico? ¿No es, más bien, aceptar como ideal de conocimiento el fantasma de un saber despojado de sus propias raíces? Y precisa que

> la objetividad científica no tiene sentido alguno si termina haciendo ilusorias las relaciones que nosotros mantenemos con el mundo, si condena

como "solamente subjetivos", "solamente empíricos" o "solamente instrumentales" los saberes que nos permiten *hacer inteligibles los fenómenos* que interrogamos [...]; las leyes de la física no son en manera alguna descripciones neutras, sino que resultan de nuestro diálogo con la naturaleza, de las preguntas que nosotros le planteamos [...] ¿Qué sería el castillo de Krönberg (castillo donde vivió Hamlet), independientemente de las preguntas que nosotros le hacemos? Las mismas piedras nos pueden hablar de las moléculas que las componen, de los estratos geológicos de que provienen, de especies desaparecidas en estado de fósiles, de las influencias culturales sufridas por el arquitecto que construyó el castillo o de las interrogantes que persiguieron a Hamlet hasta su muerte. Ninguno de estos saberes es arbitrario, pero ninguno nos permite esquivar la referencia a *aquel para quien estas preguntas tienen sentido* (pp. 39, 40, 121).

Por su parte, la contribución de la neurociencia es de muy alta significación, pues zanja discusiones y diatribas seculares. Actualmente, se realizan más de medio millón de investigaciones al año acerca de diferentes aspectos neurocientíficos. Nos interesan aquí aquellos que iluminan el proceso de nuestro conocer. El último Popper, por ejemplo, nos invita (1985) a enriquecer nuestra epistemología –como lo hizo él en sus últimos años– inspirándonos en el conocimiento actual acerca de la neurofisiología y las estructuras neuropsíquicas del cerebro; y afirma que "la epistemología encaja bastante bien con nuestro conocimiento actual de la fisiología del cerebro, de modo que ambos se apoyan mutuamente" (p. 486).

Entre estos aportes, es de máxima importancia el que esclarece el *proceso de atribución de significados*. Así, por ejemplo, los estudios acerca de la trasmisión neurocerebral nos señalan que, ante una sensación visual, auditiva, olfativa, etc., antes de que podamos decir "es tal cosa", se da un ir y venir, entre la imagen o estímulo físico respectivos y el centro cerebral correspondiente, *de cien y hasta mil veces*, dependiendo del tiempo empleado. Cada uno de estos "viajes" de ida y vuelta tiene por finalidad ubicar o insertar los elementos de la imagen o estímulo sensible en diferentes contextos de nuestro acervo nemónico buscándole un sentido o un significado. Pero *este sentido o significado será muy diferente* de acuerdo con ese "mundo interno personal" y la respectiva estructura en que se ubica: valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, ideales, temores, etcétera.

Popper y Eccles (Eccles es premio Nobel por sus hallazgos en la trasmisión de la información neuronal), en su famosa obra *El yo y su cerebro* (1985), tratando de precisar "uno de los elementos clave de su *epistemología*", señalan que

> no hay "datos" sensoriales; por el contrario, hay un reto que llega del mundo sentido y que entonces pone al cerebro, o a nosotros mismos, a trabajar sobre ello, a tratar de interpretarlo [...]. Lo que la mayoría de las personas considera un simple "dato" es de hecho el resultado de un elaboradísimo proceso. Nada se nos "da" directamente: sólo se llega a la percepción tras muchos pasos, que entrañan la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos, el aparato interpretativo de los mismos y la estructura del cerebro. Así, mientras el término "dato de los sentidos" sugiere una primacía en el primer paso, yo (Popper) sugeriría que, antes de que pueda darme cuenta de lo que es un dato de los sentidos para mí (antes incluso de que me sea "dado"), hay un centenar de pasos de toma y dame que son el resultado del reto lanzado a nuestros sentidos y a nuestro cerebro [...]. Toda experiencia está ya interpretada por el sistema nervioso cien –o mil– veces antes de que se haga experiencia consciente (pp. 483-484).

Por esto, todo conocimiento tiene un sujeto, pues se da siempre en un sujeto activo, y, por tanto, todo conocimiento será también y siempre "subjetivo", "personal", aun cuando tenga componentes que vienen del objeto exterior. Estos componentes exteriores tienen mayor fuerza en el conocimiento de cosas materiales (ciencias naturales), pero, si la realidad que se va a conocer es más bien inmaterial (ciencias humanas), el componente interior prevalecerá en gran medida. En todo caso, el conocimiento será siempre el resultado o fruto de una *interacción dialéctica*, de un diálogo entre ambos componentes: imagen o estímulo físicos de la realidad exterior y contexto personal interior, objeto y sujeto.

Ya Hegel (1966) había precisado muy bien "este movimiento dialéctico", como lo llama él: donde el "ser en sí" pasa a ser "un ser para la conciencia" y "lo verdadero es el *ser para ella* de ese *ser en sí*". Pero, entre la pura aprehensión de ese objeto en sí y la reflexión de la conciencia sobre sí misma –dice él–

> yo me veo repelido hacia el punto de partida y arrastrado de nuevo al mismo *ciclo*, que se supera en cada uno de sus momentos y como totalidad, pues la conciencia vuelve a recorrer necesariamente ese *ciclo*, pero, al mismo tiempo, no lo recorre ya del mismo modo que la primera vez [...]. Dándose una *diversidad* al mismo tiempo para quien percibe, su comportamiento es un relacionar entre sí los distintos momentos de su aprehensión (pp. 58-59, 74-75).

No sería, por consiguiente, tampoco apropiado el término "construcción" o la *teoría constructivista*, entendidos en su forma radical, como lo hacen, por ejemplo, Guba (1990) y Guba y Lincoln (1994), ya que dan a entender que la realidad exterior es un simple material de construcción, informe y desarticulado, y que "toda" la estructuración, el orden y la forma provendrían del sujeto. Éste es el extremo antagónico del positivismo y raya o cae en el relativismo radical o en el idealismo absoluto. Y su inadecuación se pone

de manifiesto especialmente en el estudio de las ciencias naturales donde el componente externo desempeña, generalmente, la función principal. Cuando una sonda espacial, por ejemplo, llega a Marte apenas con unos segundos de retraso, es porque fueron calculadas muy bien la gravedad de la Tierra y la de Marte a lo largo de toda su trayectoria, es decir, que también hay leyes en la naturaleza que se imponen a nuestro capricho, veleidad, o simple ignorancia.

Por todo ello, conviene puntualizar que nuestro problema consiste en *lograr el equilibrio adecuado* que requiere el proceso de cada acto específico cognoscitivo.

Es digno de tenerse en cuenta el hecho de que utilizamos los mismos términos –concebir, concepción, concepto– para referirnos a la concepción de una *nueva* vida y para referirnos a la adquisición de un *nuevo* conocimiento. En ambos casos se requieren dos entes activos: no hay concepción sin fecundación, pero el elemento fecundante solo es estéril (la hembra no es un simple receptáculo pasivo, como se pensaba en tiempos antiguos: por eso, las genealogías se hacían solo por la línea paterna). Siempre, el fruto final (el hijo, el concepto) será el resultado de una maravillosa *interacción* de ambas partes.

De esta manera, el *modelo dialéctico* (o dialógico) deberá sustituir al *modelo especular* (como puro reflejo de las cosas en un sujeto pasivo), que no sólo luce extremadamente simple e ingenuo, sino, sobre todo, irreal y en pleno antagonismo y contraste con el mismo sentido común. Igualmente, el modelo dialéctico deberá también preferirse a los extremismos de la teoría construccionista. Pero el modelo dialéctico nos obliga, a su vez, a una *revisión general de las metodologías* empleadas en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, de sus enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos.

PRESUPUESTOS EPISTÉMICOS DEL NUEVO PARADIGMA EMERGENTE

El saber básico adquirido por el hombre, es decir, el cuerpo de conocimientos humanos que se apoyan en una base sólida, por ser las conclusiones de una *observación sistemática* y seguir un *razonamiento consistente* –cualesquiera que sean las vías por las cuales se lograron– debieran poderse *integrar* en un todo coherente y lógico y en un *paradigma universal* o teoría global de la racionalidad. "La aspiración propia de un metafísico –dice Popper– es reunir todos

los aspectos verdaderos del mundo (y no solamente los científicos) en una imagen unificadora que le ilumine a él y a los demás y que pueda un día convertirse en parte de una imagen aún más amplia, una imagen mejor, más verdadera" (1985, p. 222).

Pero un paradigma de tal naturaleza no podría limitarse a los conocimientos que se logran por *deducción* (conclusiones derivadas de premisas, axiomas, postulados, principios básicos, etc.) o por *inducción* (generalizaciones o inferencias de casos particulares), sino que se apoyaría en una idea matriz: *la coherencia lógica y sistémica de un todo integrado*. Esa *coherencia estructural, sistémica*, se bastaría a sí misma como principio de inteligibilidad.

Así, la epistemología emergente no postularía un punto arquimédico del conocimiento sobre el cual descansar, y del cual se deducirían jerárquicamente todos los demás conocimientos. Esto sería sólo algo similar a una revolución *copernicana*: pasar de un geocentrismo a un heliocentrismo. Más bien, estaríamos aquí siguiendo el esquema astronómico de Hubble, quien demostró que el universo carecía de un centro. En consecuencia, cada sistema subsistiría gracias a su *coherencia interna*. De igual forma, un cuerpo de conocimientos gozaría de solidez y firmeza, no por apoyarse en *un* pilar central (modelo axiomático), sino porque ellos forman un entramado coherente y lógico que se autosustenta por su gran sentido o significado.

A fin de cuentas, eso es lo que somos también cada uno de nosotros mismos: un "todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural-espiritual" que funciona maravillosamente y que constituye nuestra vida y nuestro ser. Por esto, el ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo. Y cualquier área que nosotros cultivemos debiera tener en cuenta y ser respaldada por un paradigma que las integre a todas.

En consonancia con todo lo dicho, necesitamos un paradigma *universal*, un metasistema de referencia cuyo objetivo es guiar la *interpretación de las interpretaciones* y la *explicación de las explicaciones*. Por tanto, sus *postulados* o *principios básicos de apoyo* serán amplios; no pueden ser específicos, como cuando se trata de un paradigma disciplinar y particular en un área específica del saber. Todo ello implica un enfoque básicamente *gnoseológico*, es decir, que trata de analizar y evaluar la solidez de las *reglas* que sigue nuestro propio pensamiento, aunque, en muchos puntos, la actividad gnoseológica no puede desligarse del análisis de la naturaleza de las realidades en cuestión.

Es de esperar que el *nuevo paradigma emergente* sea el que nos permita superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista

y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria y transdisciplinaria.

Por tanto, cada disciplina deberá hacer una *revisión*, una *reformulación* o una *redefinición* de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes.

Las diferentes disciplinas deberán buscar y seguir los *principios de inteligibilidad* que se derivan de una racionalidad más respetuosa de los diversos aspectos del pensamiento, una racionalidad múltiple que, a su vez, es engendrada por un *paradigma de la complejidad*. Hasta donde conocemos, solamente Edgar Morin en su obra *Ciencia con conciencia* (1984), Fritjof Capra en la tercera edición de la obra *El tao de la física* (1992) y nuestra propia obra *El paradigma emergente* (1993, 1997), han abordado la temática de lo que pudiéramos llamar "postulados" de este paradigma de la complejidad.

Estamos poco habituados todavía al pensamiento "sistémico-ecológico". El pensar con esta categoría básica cambia en gran medida nuestra apreciación y conceptualización de la realidad. Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, lineal, unidireccional, sino también, y a veces sobre todo, un enfoque modular, estructural, dialéctico, gestáltico, interdisciplinario, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se *define* por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su *red de relaciones* con todos los demás.

Evidentemente, estos cambios en los supuestos básicos, filosóficos y metodológicos, de las ciencias, guiarán inevitablemente hacia otros cambios en las ciencias mismas: cambios en los diferentes problemas dignos de investigar, en la formulación de hipótesis de naturaleza diferente y en la metodología y en las técnicas que se van a utilizar.

IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza es un todo polisistémico que se rebela cuando es reducido a sus elementos. Y se rebela, precisamente, porque, así, reducido, pierde las *cualidades emergentes* del "todo" y la acción de éstas sobre cada una de las partes.

Este "todo polisistémico", que constituye la naturaleza global, nos obliga, incluso, a dar un paso más en esta dirección. Nos obliga a adoptar una *metodología interdisciplinaria* para poder captar

la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares. No se trata simplemente de *sumar* varias disciplinas, agrupando sus esfuerzos para la solución de un determinado problema, es decir, no se trata de usar una cierta *multidisciplinariedad*, como se hace frecuentemente. La *interdisciplinariedad* exige respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico. Como señalamos, esto implica, para cada disciplina, la *revisión*, la *reformulación y* la *redefinición* de sus propias estructuras lógicas individuales, ya que esas conclusiones particulares ni siquiera serían "verdad" en sentido pleno. Ejemplos de ello los tenemos a diario en todas las disciplinas, pero, quizá, una de las que más nos afecta personalmente es nuestra medicina actual, que, siendo básicamente biológica, ignora la etiología no-biológica de muchas enfermedades y su correspondiente terapéutica, igualmente no-biológica.

Pero, podríamos, incluso, ir más allá y afirmar que *la mente humana, en su* actividad normal y cotidiana, sigue las líneas matrices de este nuevo paradigma. En efecto, en toda *elección*, la mente estudia, analiza, compara, evalúa y pondera los pro y los contra, las ventajas y las desventajas de cada opción o alternativa, y su decisión es tanto más sabia cuantos más hayan sido los ángulos y las perspectivas bajo los cuales haya sido analizado el problema en cuestión. Por consiguiente, la investigación científica con el nuevo paradigma consistiría, básicamente, en llevar este proceso natural a un mayor nivel de rigurosidad, de sistematicidad y de criticidad. Esto es precisamente lo que tratan de hacer las metodologías que adoptan un enfoque hermenéutico, fenomenológico, etnográfico, etc., es decir, un enfoque *cualitativo* que es, en su esencia, *estructural-sistémico*.

Este enfoque es indispensable cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistemas, que no se componen de elementos *homogéneos* y, por tanto, no se le pueden aplicar las cuatro leyes que constituyen nuestra matemática actual, la ley aditiva de elementos, la conmutativa, la asociativa y la distributiva de los mismos; las realidades sistémicas se componen de elementos o constituyentes *heterogéneos*, y son lo que son por su *posición* o por la *función* que desempeñan en la estructura o sistema total; por tanto, no son aditivas, ni conmutativas, como tampoco asociativas o distributivas; requieren conceptos e instrumentos adecuados a su propia naturaleza.

Ahora bien, los objetivos de una metodología sistémica no son posibles de lograr con una lógica simple, puramente deductiva o inductiva; requieren una *lógica dialéctica*, en la cual las partes

son comprendidas desde el punto de vista del todo y viceversa. En efecto, la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas autocorrectivos, de retroalimentación y proalimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser "circulares". (Para una visión más detallada de la *lógica dialéctica*, véase Martínez M., 2002a.)

Por esto, se necesita una lógica más completa, una lógica de la transformación y de la interdependencia, una lógica que sea sensible a esa complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra realidad, como veremos en el capítulo siguiente.

3 Actualización de la teoría del conocimiento

TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DEL POSITIVISMO LÓGICO

La orientación tradicional del conocimiento es la que ha venido a llamarse *modelo especular*. Su *idea central* expresa que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, y que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de sí, o como una *pasiva* cámara oscura o fotográfica (analogía de Locke: *Ensayo sobre el intelecto humano*, 1690, vol. I, final del cap. XI) que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior, al estilo, por ejemplo, del ojo, que formaría una pequeña imagen del objeto exterior en la retina y el nervio óptico se encargaría de trasmitirla al cerebro. De esta forma, ser *objetivo* es copiar bien esa realidad sin deformarla, y la *verdad* consistiría en la fidelidad o correspondencia de nuestra imagen interior con la realidad que representa.

Este modelo es el que ha sido adoptado por los autores de orientación positivista. Para lograr plena objetividad, absoluta certeza y una verdad incuestionable, los positivistas de los últimos tres siglos (Locke, Hume, J. S. Mill, Comte, Mach y otros) se apoyaron en el análisis de la *sensación* como en piedra segura (epi-steme), tratando de establecer un *origen sensorial* para todos nuestros conocimientos. Estos autores crearon el aforismo: *nada se da en el intelecto que antes no haya estado en los sentidos*.

De esta manera, y siendo muy lógicos, consideraban que sólo las sensaciones o experiencias sensibles eran un fenómeno adecuado para la investigación científica; sólo lo verificable empíricamente sería aceptado en el cuerpo de la ciencia; la única y verdadera relación verificable sería la de causa y efecto; la explicación de las realidades complejas se haría identificando sus *componentes*: partículas, genes, reflejos, impulsos, etc., según el caso; los términos fundamentales de la ciencia debían representar entidades concretas, tangibles, mensurables, verificables, de lo contrario, serían desechados como palabras sin sentido; las realidades inobservables habría que "definirlas operacionalmente" para poderlas medir; los modelos matemáticos, basados en datos bien medidos, serían los ideales para concebir y estructurar teorías científicas.

El modelo especular ha sido aplicado prevalentemente y en forma exitosa en la ciencia y tecnología de los cuerpos de tamaño intermedio; a él se debe el avance tecnológico de los últimos siglos. Se ha demostrado, en cambio, inadecuado para el estudio del mundo submicroscópico (estudio del átomo), el mundo de la vida y el mundo macroscópico (estudio astronómico).

Conviene llamar la atención acerca del hecho de que el *modelo especular* se apoya, fundamentalmente, y asume como cierto el *supuesto* de que nuestro aparato cognoscitivo es básicamente *pasivo*, como insinúa la metáfora de la cámara oscura o fotográfica, o la *aparente* mecánica de la visión ocular.

Este enfoque constituyó el paradigma conceptual de la ciencia durante casi tres siglos, pero se radicalizó, sobre todo, durante la segunda parte del siglo XIX y primera del XX con el *positivismo lógico*.

Si tuviéramos que sintetizar en pocos conceptos este modelo o paradigma, llamado "newtoniano-cartesiano" (con el perdón de Newton y Descartes), señalaríamos que valora, privilegia y propugna la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible, la cuantificación aleatoria de las medidas, la lógica formal y la "verificación empírica".

CUESTIONAMIENTO DEL POSITIVISMO LÓGICO

Según el físico Fritjof Capra (1992), la teoría cuántica demuestra que las partículas de todo átomo se componen dinámicamente unas de otras de manera autoconsistente, y, en ese sentido, puede decirse que "contienen" la una a la otra, que se "definen" la

una con la otra. En el campo de la biología, Dobzhansky (1967) ha señalado que el genoma, que comprende tanto genes reguladores como operantes, trabaja como una orquesta y no como un conjunto de solistas. También Köhler (1967, para la psicología) solía decir que "en la estructura (sistema) cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras" (p. 180). Y Ferdinand de Saussure (1931, para la lingüística) afirmaba que el significado y el valor de cada palabra están en las demás, que el sistema es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos en relación con los otros en función de su lugar en esta totalidad.

La supuesta pasividad del sujeto conocedor nunca fue compartida, a lo largo de la historia, por los autores que estudiaron los procesos cognitivos. El mismo Aristóteles, que dio origen al modelo especular, distinguió siempre entre un intelecto "paciente" y un intelecto "agente", al cual asignaba una actividad que nunca tuvieron en cuenta los empiristas y los positivistas. Es más, Aristóteles dijo que "lo que está dado a los ojos (lo que se ve) es la intención del alma".

Con la llegada de Copérnico, toda la cultura occidental entendió que el movimiento que todos observaban en el Sol (que salía, subía, se movía, bajaba y se ocultaba) no estaba en el Sol, sino en el observador, es decir, que esa realidad empírica y sensorial era sólo *aparente*. Y Galileo habla de la dificultad y casi imposibilidad que constituía para ellos el negar una realidad sensorial, empírica y "evidente" para todos, basándose en la sola fuerza de la razón lógica (1968, *Diálogo sobre los dos sistemas máximos del mundo*).

Posteriormente, Kant –según él mismo escribe en el prefacio a la segunda edición de su obra máxima *Crítica de la razón pura* (1787)– trata de hacer una *revolución copernicana* en todo el proceso cognitivo. Para Kant, la mente humana es un participante activo y formativo de lo que ella conoce. La mente "construye su objeto" informando la materia amorfa por medio de formas subjetivas o categorías *a priori* y como si le inyectara sus propias leyes.

Estas ideas acerca de la *actividad del sujeto conocedor* se van generalizando, sobre todo hacia fines del siglo XIX, por obra de autores como Brentano (al hablar de la *intencionalidad*), Dilthey (*historia* y *hermenéutica*), Husserl (*fenomenología*), Von Ehrenfels (*psicología*), Max Weber (*sociología*) y William James (*psicología*), entre otros.

Por su parte, los gestaltistas, con el estudio del fenómeno *fi*, aclaran la naturaleza del movimiento aparente, base, posteriormente, del cine. Y los grandes físicos del siglo XX fundamentan la revolución de la física sobre la base de que la relación sujeto-objeto (en este caso observador-átomo) cambia la naturaleza no sólo percibida

sino *real* del átomo. La teoría de la relatividad, por otra parte, supera las teorías newtonianas vigentes desde hacía tres siglos, y hace ver que los fenómenos dependen y son *relativos* al observador.

La revolución de los físicos implica que las exigencias e ideales positivistas no son sostenibles ni siquiera en la física: Einstein *relativiza* los conceptos de espacio y de tiempo (no son absolutos, sino que dependen del observador) e invierte gran parte de la física de Newton; Heisenberg introduce el *principio de indeterminación* o de incertidumbre (el observador afecta y cambia la realidad que estudia) y acaba con el *principio de causalidad*; Pauli formula el *principio de exclusión* (hay leyes-sistema que no son derivables de las leyes de sus componentes) que nos ayuda a comprender la aparición de fenómenos cualitativamente nuevos y nos da conceptos explicativos distintos, característicos de niveles superiores de organización; Niels Bohr establece el *principio de complementariedad*: puede haber dos explicaciones opuestas para los mismos fenómenos físicos y, por extensión, quizá, para todo fenómeno; Max Planck, Schrödinger y otros físicos, descubren, con la mecánica cuántica, un *conjunto de relaciones* que gobiernan el mundo subatómico, similar al que Newton descubrió para los grandes cuerpos, y afirman que la nueva física debe estudiar la naturaleza de un numeroso grupo de entes que son *inobservables*, ya que la realidad física ha tomado cualidades que están bastante alejadas de la experiencia sensorial directa.

Por esto, el mismo Heisenberg (1958a) dice que "la realidad objetiva se ha evaporado" y que "lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación" (1958b, p. 58).

Estos principios se aplican a partículas y acontecimientos microscópicos; pero estos acontecimientos tan pequeños no son, en modo alguno, insignificantes. Son precisamente el tipo de acontecimientos que se producen en los nervios y en el cerebro, como también en los genes, y, en general, son la base que constituye toda materia del cosmos y todo tipo de movimiento y forma de energía.

Si todo esto es cierto para la más objetivable de las ciencias, la física, con mayor razón lo será para las ciencias humanas, que llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencia, y donde el hombre es sujeto y objeto de su investigación.

Los ataques a esta orientación positivista fueron muy sólidos y contundentes, y se acentuaron hacia el final de los años sesenta. Pero el principal de estos ataques lo había iniciado ya el mismo Wittgenstein durante los años treinta y cuarenta contra su propio *Tratado* (de 1921).

Bajo el punto de vista de la filosofía de la ciencia –como ya señalamos en el capítulo primero– en 1969, la Universidad de Chicago organiza, en la ciudad de Urbana (Illinois), un simposio internacional, de más de 1200 personas, que pone una piedra miliar en el *desmoronamiento de las tesis básicas del positivismo lógico* (Suppe, 1979), y concreta lo que vino a llamarse *el acta de defunción del positivismo lógico* (Echeverría, 1989, p. 25).

MODELO DIALÉCTICO DEL CONOCIMIENTO

El espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce a través de todo un sistema neurocerebral donde sus sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas, y es el espíritu-cerebro el que produce lo que se llama representaciones, nociones e ideas por las que percibe y concibe el mundo exterior. Nuestras ideas no son *reflejos* de lo real, sino *traducciones* de lo real (Morin, 1984). Las cámaras siempre registran objetos, pero la percepción humana siempre es la percepción de papeles funcionales.

Ante esta constatación, Bunge (1972) afirma que la física teórica se supone que representa ciertos aspectos de sus referentes, si bien de una manera hipotética, incompleta y simbólica; pero ésta y no otra es la única forma posible en que la teoría física refiere objetos reales de la manera más objetiva y verdadera posible: "ninguna teoría física pinta o retrata directamente un sistema físico", porque toda teoría se construye con conceptos, y no con imágenes, los cuales sólo refieren *algunos* aspectos, considerados relevantes por el perceptor, de los objetos físicos realmente existentes. La física intenta representar la realidad, aunque tal representación no puede ser sino hipotética, indirecta y parcial (p. 187).

El contenido verbal de la vivencia es el concepto, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa.

Una palabra –señala Bertrand Russell– adquiere significado por una relación externa, así como un hombre adquiere la propiedad de ser tío. Ninguna autopsia, por exhaustiva que sea, revelará jamás si el hombre era o no tío, y ningún análisis de un conjunto de sonidos (mientras se excluya todo lo externo) indicará si este conjunto de sonidos tiene significado.

El positivismo clásico pasaba por alto este carácter simbólico y limitante del lenguaje científico y suponía que la ciencia propor-

cionaba una *descripción literal o estructural* de un mundo objetivo, que sus conceptos eran unas réplicas exactas y completas de la naturaleza. Desde fines del siglo XIX, Bertrand Russell se refirió a este modo de ver las cosas como a un *realismo ingenuo*.

El enfoque *dialéctico* entre el sujeto conocedor y el objeto conocido es avalado hoy día de una manera contundente por los estudios de la neurociencia.

Por su parte, Karl Popper (1985) nos dice, como ya señalamos, que "la epistemología encaja bastante bien con nuestro conocimiento actual de la fisiología del cerebro, de modo que ambos se apoyan mutuamente" (p. 486). Y nos invita a enriquecer esta epistemología –como lo hizo él en sus últimos años– inspirándonos en el conocimiento actual sobre la neurofisiología y las estructuras neuropsíquicas del cerebro. En efecto, éstas se han convertido en un medio altamente eficaz para ilustrar y resolver dificultades y problemas que habían generado discusiones interminables en el área epistemológica.

Las investigaciones de la neurociencia (que superan el medio millón por año) parecieran indicar que el cerebro, al igual que algunos sentidos como la vista y el oído, utilizan los principios *holográficos* para el almacenamiento de información, de modo que, registrando únicamente la pauta de difracción de un evento (no la imagen, sino el cómputo capaz de reproducirla), conserva la información de la totalidad, y, así, *el todo está en cada parte y éstas en el todo*, y el aprendizaje se reduce a la organización jerárquica de estructuras de estructuras. En general, los datos relacionados con la capacidad, la velocidad, la sutileza y la complejidad del cerebro humano son tan fuera de nuestra posible imaginación, que parecieran datos de fábula o, como señala el eminente neurofisiólogo Sherrington, datos que constituyen "una trama encantada" (véase estos datos en Martínez M., 1997a, cap. 2).

De una importancia capital es la relación o interacción entre el sistema afectivo o emotivo y el cognitivo, es decir, entre el sistema límbico o lóbulo límbico y el neocórtex prefrontal, unidos a través de una *gran red de canales de circulación* en ambas direcciones. El sistema límbico da un *colorido emocional* cambiando en gran medida las percepciones conscientes y, viceversa, mediante la corteza prefrontal (sistema consciente), el sujeto ejerce una influencia de control sobre las emociones generadas por el sistema límbico. Es más, hoy día se avanzan teorías que los consideran como un solo sistema, la *estructura cognitivo-emotiva* (Eccles, 1985, pp. 307-308, 391-392). De esta manera, *los estados afectivos* adquieren una importancia extraordinaria, ya que *pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognoscitivos*.

¿Por qué, entonces –y esta es la gran pregunta– tenemos la impresión de captar las cosas y la realidad en general *como están ahí fuera* y no *interpretadas* por nosotros con base en nuestra experiencia, valores, intereses, actitudes y creencias? ¿Por qué tendemos a caer y a aferrarnos a ese "realismo ingenuo"?

La respuesta que da la neurociencia a esta pregunta es que la *velocidad de interpretación* es tan elevadamente alta (de uno a diez millones de bits por segundo en el cerebro completo, lo que equivale a más de 300 páginas de un libro normal), que no podemos tener la más mínima conciencia (ser conscientes) de la mayoría de los procesos y de los mecanismos involucrados en el acto perceptivo o cognitivo.

Estos procesos han hecho ver que disponemos de todo un hemisferio (el derecho) para las comprensiones estructurales, sincréticas, configuracionales y gestálticas, y que su forma de proceder es precisamente holista, compleja, no lineal, tácita, simultánea y acausal, y que este poder le viene del hecho de incorporar la capacidad analógica, gestáltica y estereognósica, propia de este hemisferio, en una actividad cognoscitiva que hasta el momento puede haber sido exclusivamente lineal, secuencial y atomista (Martínez M., 1997a, cap. 2).

Todo esto nos permite comprender más fácilmente la afirmación y la constatación de tantos investigadores expertos: "No hay hechos sino interpretaciones."

De esta forma, la orientación pospositivista efectúa un *rescate del sujeto y de su importancia*. Así, la observación no sería pura e inmaculada (como si fuera percibida por "el ojo de Dios"), sino que implicaría una *inserción* de lo observado en un marco referencial o fondo, constituido por nuestros intereses, valores, actitudes y creencias, que es el que le daría el sentido que tiene para nosotros. De ahí, la frase de Polanyi: "Todo conocimiento es conocimiento *personal*" (y así titula su obra fundamental: *Personal Knowledge*, 1958), o su definición de ciencia como "un sistema de *creencias* con las cuales estamos comprometidos" (*ibid.*, p. 171).

El ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc., muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de relacionar, interpretar y teorizar con esa información.

El método básico de toda ciencia es la observación de los datos y de los hechos y la interpretación de su significado. La *observación* y la *interpretación* son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación.

Pero nuestra observación no está *forzada* simplemente por lo que tengamos ante los ojos. A los griegos, por ejemplo, les impresionó la coraza o caparazón que tenían algunos animales, y los llamaron *quelonios* (acorazados); los mismos animales impresionaron a los romanos por sus *patas torcidas*, y, así, los llamaron *tortugas* (patituertos). ¿De qué depende que nos impresionemos por cosas diferentes? La respuesta a esta pregunta hinca sus raíces nada menos que en la *matriz epistémica*, es decir, en el trasfondo cultural y existencial.

Por otra parte, la percepción misma no consiste en una simple lectura de los datos sensoriales, sino que implica una organización activa en la que intervienen decisiones y preinferencias, y que se debe a la influencia sobre la percepción como tal del esquematismo de las acciones o de las operaciones, como nos enseña Piaget.

Pero

> si uno quiere interpretar a Piaget en forma coherente –nos dice Glasersfeld (1994)– llega a la conclusión de que esto sólo es posible *modificando el concepto de lo que es conocer y de lo que es conocimiento*, y este cambio implica pasar de lo *representacional* a lo *adaptativo*. De acuerdo con esta nueva perspectiva, entonces, el conocimiento no nos brinda una representación de un mundo independiente, sino, más bien, un mapa de lo que puede hacerse en el ambiente en el que uno tuvo experiencias (pp. 121-122).

Analizando más a fondo el proceso psicológico de nuestro conocer, constatamos que toda observación va acompañada ya de una interpretación, esto es, de una *inserción* en un esquema o marco referencial que le da sentido, lo cual no supone un obstáculo para el estudio científico, como temía Bacon, sino que es una *mediación necesaria*. Debido a ello, toda observación de "algo" es "de algo" porque preexisten esos *factores estructurantes* del pensamiento, esa *realidad mental fundante o constituyente*, ese *trasfondo u horizonte previo*, en los cuales se inserta y que le dan un sentido. Si ese marco referencial falta, la observación no es tal, el dato no es dato y el hecho no es nada. Son realidades neutras o plenamente ambiguas. Por esto, es fácil caer en un *realismo ingenuo* y pensar que nuestra observación es pura, objetiva y no contaminada. Al revés, nuestro conocimiento es el fruto de esa interacción *observación* ↔ *interpretación*; es una *entidad emergente*, como la molécula de agua que emerge de los dos átomos de hidrógeno y el del oxígeno, o como la vida emerge de los elementos físico-químicos en que se da.

Ferrarotti (1981), analizando estos temas en relación con el *método de historias de vida*, hace ver que "los datos, de por sí, entendidos como *hechos reificados*, o hechos cerrados en sí, separados del sujeto vivo, no son nada, ni siquiera pueden ser analizados por las ciencias sociales como su objeto propio, so pena de caer en el fetichismo de los datos empíricos elementales" (p. 27).

Pero el estudio de entidades *emergentes* requiere el uso de una lógica no deductiva; requiere una *lógica dialéctica* en la cual las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo. Dilthey (1900) llama *círculo hermenéutico* a este proceso interpretativo, al movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle el sentido. En este proceso, el *significado* de las partes o componentes está determinado por el conocimiento previo del todo, mientras que nuestro conocimiento del todo es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento de nuestro conocimiento de los componentes.

En esta línea de pensamiento, es importante destacar la obra de Gadamer (1984), en la cual elabora un modo de pensar que va más allá del objetivismo y relativismo y que explora "una noción enteramente diferente del conocimiento y de la verdad". En efecto –como indicamos– *la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas autocorrectivos, de retroalimentación y proalimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser "circulares"*. Por otra parte, la lógica dialéctica goza de un sólido respaldo filosófico, pues se apoya en el pensamiento socrático-platónico-aristotélico, como también en toda la filosofía dialéctica de Hegel, que es, sin duda, uno de los máximos exponentes de la reflexión filosófica a lo largo de toda la historia de la humanidad. Así, "para Hegel la verdad de las cosas no se encuentra refutando las *contradicciones*, sino interiorizándolas, o sea, resolviendo los opuestos en un *concepto superior* que los conserva conciliados" (Miano, 1952, p. 179).

Kant había expresado en una vieja máxima que la experiencia sin teoría es ciega, pero la teoría sin la experiencia es un juego intelectual.

Así, pues, el saber se presenta fundamentalmente como *dialéctico*. Y la dialéctica es, como señala Aristóteles (*Metaf.*, Lib. IV), *la capacidad de investigar lo contrario*. De este modo, la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero *diálogo*, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. Esta orientación pone de manifiesto cómo nuestro método científico moderno puede haberse convertido, frecuentemente, como afirma Gadamer, en *un gran monólogo*.

El enfoque sistémico-cualitativo es indispensable cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistemas, que no se componen de elementos *homogéneos* y, por tanto, no se le pueden aplicar las cuatro leyes que constituyen nuestra matemática actual, la ley aditiva de elementos, la conmutativa, la asociativa y la distributiva de los mismos.

Por esto, se necesita una lógica más *completa*, una lógica de la *transformación* y de la *interdependencia*, una lógica que sea *sensible* a esa complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra realidad.

Ahondando un poco más, es necesario hacer énfasis en el hecho de que la naturaleza íntima de los sistemas o estructuras dinámicas, su entidad *esencial*, está constituida por la *relación* entre las partes, y no por éstas tomadas en sí, medidas en sí. Por esto, las limitaciones actuales de las técnicas matemáticas no son una dificultad pasajera, superable con una mayor sofisticación técnica; constituyen una imposibilidad *esencial*, una imposibilidad conceptual y lógica, que no podrá nunca superarse únicamente con *más de lo mismo*, sino con algo *cualitativamente* diferente. Necesitaríamos unas "matemáticas gestálticas" –como señala Bertalanffy (1981, p. 34)–, en las cuales lo fundamental no fuera la noción de *cantidad*, sino más bien la de *relación*, esto es, la de forma y orden. De aquí, la necesidad de un paradigma acorde con la naturaleza estructural-sistémica de casi todas nuestras realidades.

Es evidente, por consiguiente, que no podemos aplicar indiscriminadamente la matemática a la totalidad de la realidad empírica. Es más, como dice Frey (1972), "la aplicabilidad de la matemática a nuestra realidad empírica siempre queda limitada y circunscrita a una pequeña parte de lo cognoscible [...], ya que *el matemático intenta prescindir en el mayor grado posible del significado ontológico de los seres*, fundamentando los números de un modo estrictamente formalista" (pp. 139-140).

A este respecto, y refiriéndose a la Sociología, dice muy bien Th. W. Adorno:

> Parece innegable que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla, fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la conveniencia de la formalización categorial, sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetos. La sociedad es contradictoria, y sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo; es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la conciencia. A ello debe inclinarse el proceder todo de la Sociología. De lo contrario, incurre, llevada de un celo purista contra la contradicción, en la más funesta de todas: en la *contradicción entre su estructura y la de su objeto* (en Mardones, 1991, p. 331).

La *reflexión y la crítica hermenéutica* acerca del modo de conocer pudiera terminar *postulando* una matriz epistémica distinta, con un sistema de asignación de significados y procesos operativos también diferente. Muchas manifestaciones de la *posmodernidad* y, sobre todo, del *pospositivismo*, así lo hacen entender.

De esta manera, el *modelo dialéctico* (o dialógico) deberá sustituir al *modelo especular* (como puro reflejo de las cosas en un sujeto pasivo), que no sólo luce extremadamente simple e ingenuo, sino, sobre todo, irreal y en pleno antagonismo y contraste con el mismo sentido común. Igualmente, el modelo dialéctico deberá también preferirse a los *extremismos de la teoría construccionista*, que piensa que todo es construido por la mente humana: no podemos confundir la gimnasia con la magnesia, ni leer a *Moby Dick* y creer que es *El Quijote*. Pero el modelo dialéctico nos obliga, a su vez, a una *revisión general de las metodologías* empleadas en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, de sus enfoques, estrategias, técnicas e instrumentos. En efecto, el *sentido o significado de toda realidad será muy diferente* de acuerdo con el "mundo interno personal" y con la respectiva estructura en que se ubica: valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, ideales, temores, etc., de cada uno.

Marx, por ejemplo, vincula la *razón científica* con el *interés* emancipador y humanizador, alegando que no debe ser un mero ejercicio de lucubración mental, sino que su *valor* está en lograr un conocimiento transformador socialmente útil. De este modo, ese *interés* y ese *valor* guían todo el proceso del conocimiento. Este hecho, también da origen a toda la obra de Habermas: la necesidad de una *teoría crítica y hermenéutica* que analice despiadadamente el proceso de nuestro conocer sopesando la influencia que los presupuestos epistemológicos, así como el "mundo interno personal y social" (el "todo social": valores, intereses, creencias, ideales, etc.), tienen en el mismo.

EL FUTURO DE LA CIENCIA

Este tópico nos remite a otro, al concepto de "ciencia". Aristóteles, y la tradición clásica, siempre identificaron la ciencia con su demostración: *la ciencia valía tanto cuanto era capaz de probar*. Einstein, en cambio, dice que *la ciencia consiste en crear teorías*. Y Kant había expresado que *la ciencia es un sistema o totalidad de*

nocimientos ordenados según principios (1786, cap. V). Un análisis del proceso de la demostración, del de sistematización de los nocimientos y del proceso de la creación de una teoría, nos hará er que estos tres procesos no son antagónicos, sino, más bien, complementarios; es decir, que Aristóteles, Einstein y Kant ponen el nálasis en tres momentos de un mismo proceso más amplio: el proceso de la *imaginación* de una teoría que enlaza y da sentido a un upo de datos (Einstein), el proceso de su *sistematización* (Kant) el proceso por medio del cual se trata de *demostrar*, a uno mismo a otra persona, que esa imaginación es lógica y razonable (Aristóteles). Es conveniente añadir que estos procesos pueden darse n *cualquier disciplina*, ya sea, por ejemplo, física, biología, psicoogía, historia, filosofía, teología, etc., cada una según su propia aturaleza; por tanto, todas serían acreedoras de una cierta "cientificidad", aunque este término deba usarse en forma analógica.

En el proceso cognoscitivo tendríamos, por consiguiente, *dos olos*. Por un lado, se encuentra el polo de la componente "externa", s decir, la tendencia que tiene una realidad exterior a imponernos una determinada forma (tendencia al orden, a la simetría, a la rmonía, a la continuidad, a la regularidad, a la proximidad de elementos, tendencia al cierre, a completarse, etc.: lo que los gestaltistas expresan con la "ley de pregnancia" o de "la buena forma"); por l otro, preexiste el hecho de que nuestra mente no es virgen, sino ue ya está estructurada (componente "interna") con una serie de resupuestos o reglas generales aceptados tácita e inconscientemen-, convive con una filosofía implícita, posee un marco de referenia, un lenguaje, unos esquemas perceptivos y una estructura teórica ara muchas cosas, y alberga una gran variedad de necesidades, ntereses, temores, deseos, valores, fines y propósitos que constituen su "mundo vivido".

Pero la interacción de estos dos polos, a través de la *lógica dialéctica*, se fundamenta en un proceso mental diferente del aceptado tradicionalmente, exige un nuevo modo de ver las cosas y ello, a su vez, postula unas nuevas reglas del juego científico, es decir, n *nuevo paradigma epistémico*.

CONCLUSIONES

En pleno rigor, la "visión del ojo de Dios", que lo ve todo, o la sión "desde ningún punto de vista", es decir, la plena "neutralidad" o la plena "objetividad", como se pretendió con la orientación tradicional lógico-positivista, es simplemente imposible; no odemos "salirnos de nosotros mismos" o del mundo, y conducir

nuestras investigaciones fuera de nuestra posición particular en él; nuestra visión del mundo y nuestro conocimiento del mismo están basados inevitablemente en nuestros intereses, valores, disposiciones y demás. Por ello, el concepto de "ley" (mecanicista, determinista), aplicado a las realidades humanas, deberá ser revisado y redefinido, para no alimentar "ilusiones". Todo esto implica que muchas realidades que ordinariamente se consideraban aptas para ser estudiadas con métodos *cuantitativos*, son más complejas de lo que se creía y, por tanto, su estudio requerirá métodos de mayor sintonía con su naturaleza, métodos más integrales, sistémicos, estructurales, es decir, de naturaleza *cualitativa*.

La mente humana no puede comenzar a caminar sino desde donde ya se halla, es decir, desde su "mundo interior", singular y personal, tal como lo percibe, el cual puede o no coincidir con el "mundo exterior" que le rodea, puede o no engranar con esa realidad. De ahí, la fragilidad de cualquier axioma, postulado o presupuesto en que se apoye o del cual parta. De ahí, también, que pueda haber otros puntos o términos de arranque diferentes de los de un Euclides para la Geometría, de un Russell o Peano para la Aritmética o Álgebra, de un Hertz para la Mecánica, o de otros científicos para cualquier otra ciencia o disciplina.

Generalmente, se ha creído que los axiomas son autoevidentes o que los postulados son totalmente firmes, pero nunca podremos saber si los axiomas son "verdaderos"; "lo más que podremos esperar es que algunas de sus consecuencias resulten razonablemente compatibles con la evidencia empírica" (Bunge, 1975, p. 514); el mismo *principio de inercia* que usa Hertz es considerado como un concepto que en realidad está muy lejos de ser "obvio" o "evidente por sí mismo" (Suppe, 1979, p. 369), y la historia de la ciencia ha demostrado que lo que fue evidente para Ptolomeo no lo fue para Copérnico, que lo que funcionaba con plena evidencia para Newton no funcionaba así para Einstein, etc. Éste es el gran talón de Aquiles para todos nuestros conocimientos, que cada vez se consideran menos absolutos y más falibles. Por esto, la ciencia no sólo crece por acumulaciones de nuevas ideas y conocimientos, sino también por *revoluciones científicas*, es decir, por cambios de paradigmas epistemológicos, que sustituyen las *reglas básicas* de una "racionalidad" por las de otra.

Como vemos, el problema tiene un fondo esencialmente epistemológico. Pero la epistemología actual deberá ir logrando una serie de metas que puedan formar un conjunto de postulados generales, de alto nivel, que parezcan irrenunciables y que pudieran presentarse como los rieles de la *nueva ciencia*. Estos postulados, o principios básicos, relacionándolos con sus autores y proponen-

tes, pudieran tomar la forma siguiente: "El ser *no se da* nunca a nadie *en su totalidad*, sino sólo según ciertos aspectos y categorías" (Aristóteles, *Metaf.*, Lib. IV); toda observación *es relativa* al punto de vista del observador (Einstein, 1905: véase Bronowski, 1979, p. 249); toda observación *se hace desde* una teoría (Hanson, 1977); toda observación *afecta* al fenómeno observado (Heisenberg, 1958*a*); no existen hechos, *sólo interpretaciones* (Nietzsche,1972); estamos condenados al *significado* (Merleau-Ponty, 1975); ningún lenguaje consistente puede contener los medios necesarios para *definir su propia semántica* (Tarski, 1956); ninguna ciencia está capacitada para demostrar científicamente su propia base (Descartes, 1983); ningún sistema matemático puede *probar los axiomas* en que se basa (Gödel, en Bronowski, 1978, p. 85); hay tantas realidades (aparentes) como puntos de vista (Ortega y Gasset); la pregunta *¿qué es la ciencia?* no tiene una respuesta científica (Morin, 1983). Estas ideas matrices conforman una plataforma y una base lógica conceptual para asentar un proceso de racionalidad con pretensión "científica" defendible hoy día epistemológicamente, pero coliden con los parámetros de la racionalidad científica clásica tradicional y postulan un nuevo paradigma epistémico (véase este paradigma en Martínez M., 1997a).

En tiempos pasados se había creído que el problema de la *autorreferencia* era único de las ciencias humanas. Ahora sabemos que también existe en la física y en la matemática, es más, que está implícito en todo proceso consciente y racional y, por lo tanto, en todo proceso del conocimiento humano; es decir, que, en ciertos momentos, tenemos que examinar nuestros anteojos y que, quizá, tengamos que limpiarlos para no tener que "barrer los monstruos matemáticos", como aconseja Lakatos (1975, 1981).

Parte II

Práctica de la metodología cualitativa

Introducción

Para llegar al punto que no conoces,
debes tomar un camino que tampoco conoces.

San Juan de la Cruz

EL ENFOQUE CUALITATIVO

El término *cualitativo*, ordinariamente, se usa bajo dos acepciones. La primera, como *cualidad*, cuando expresamos: "fulano tiene una gran cualidad: es muy sincero". Y la segunda, más integral y comprensiva, como cuando nos referimos al "control de calidad", donde la calidad representa, primordialmente, la *naturaleza* y la *esencia* completa, total, de un producto.

Cualidad tiene su origen en la palabra latina *qualitas*, y ésta, a su vez, deriva de *qualis* (cuál, qué). De modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿qué es?, ¿cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad del mismo. En sentido propio, filosófico, de acuerdo con Aristóteles, "las acepciones de la cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con *mayor propiedad y rigor*; en efecto, en primer lugar, cualidad es la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras" (*Metaf.*, Lib. V, cap. 14: *De la cualidad*). Y en la *Lógica* hace ver que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que éste sea tal o cual (1973, p. 221).

De la misma forma, el *Diccionario de la Real Academia* define, en su segunda acepción, la cualidad como la *"manera de ser* de una persona o cosa". Y el diccionario que acompaña a la

Enciclopedia Británica, en su primera acepción, entre 11, menciona que la cualidad "es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es".

Es esta acepción, en sentido propio, filosófico, la que se usa en el concepto de *metodología cualitativa*. No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata, pues, del estudio de un *todo integrado* que forma o constituye primordialmente una *unidad de análisis* y que hace que algo *sea lo que es*: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también cabe la posibilidad de estudiarse una *cualidad específica*, siempre que se tengan en cuenta los nexos y las relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo *cuantitativo* (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

LO ESENCIAL DE TODA INVESTIGACIÓN

Toda investigación, de cualquier enfoque que se trate (cualitativo o cuantitativo), tiene dos centros básicos de actividad. Partiendo del hecho que el investigador desea alcanzar unos *objetivos* –que, en ciertas ocasiones, están orientados hacia la solución de un *problema*–, los dos centros fundamentales de actividad consisten en:

1. *Recoger toda la información necesaria y suficiente* para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema.
2. *Estructurar esa información en un todo coherente y lógico*, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información.

Analógicamente, podríamos decir que todo pende o se apoya en dos pilares centrales, como penden o se apoyan todos los componentes que integran un puente colgante en sus dos pilares, como se observa en la figura 1.

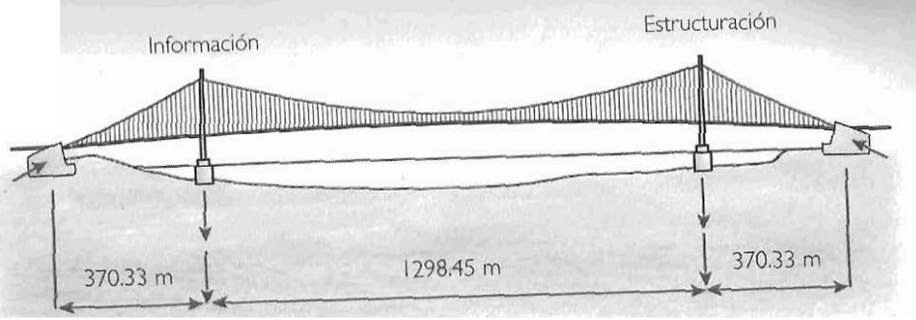


Figura 1. *Puente Verazzano en Nueva York.*

También, en forma esquemática y simple, toda investigación se parece un poco al proceso investigativo que realiza un comisario policial al encontrarse ante un crimen consumado. Pues bien, él debe:

1. *Recoger toda la información* que pudiera ilustrar lo acaecido, entrevistando a testigos, familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etcétera.
2. *Estructurar esa información*, integrándola en un todo coherente y lógico, por medio de una hipótesis plausible que dé sentido al todo: un crimen pasional, una venganza, un asalto, una bala perdida, etcétera.

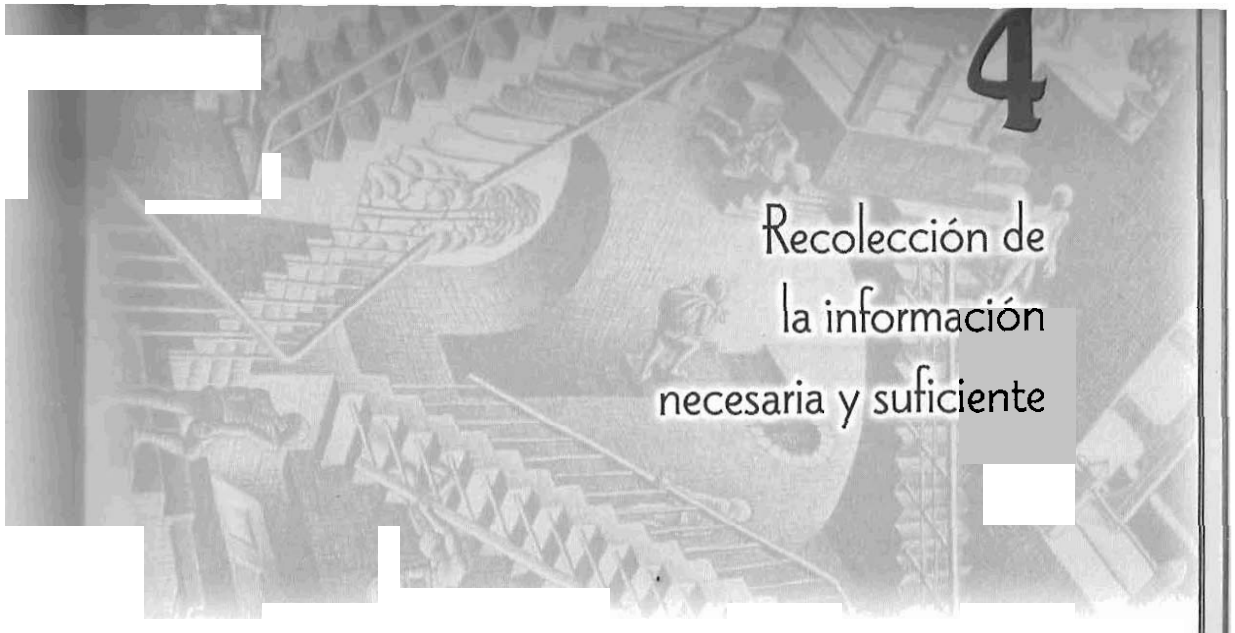
En el capítulo 4 expondremos todo lo que constituye, está relacionado o acompaña al *primer pilar*. Posteriormente, en los capítulos 5, 6, 7 y 8, ampliaremos y también detallaremos los aspectos fundamentales propios y específicos de cada uno de varios métodos cualitativos más importantes, especialmente lo que se relaciona con este primer pilar, *recolección de la información necesaria y suficiente*. Finalmente, en el capítulo 9, trataremos lo relacionado con el *segundo centro de actividad o pilar fundamental*, que es común o general para todos los métodos cualitativos, dicho en otras palabras, *la estructuración de la información* por medio de la *categorización* de los contenidos, la *estructuración* propiamente dicha, particular y general, la *contrastación* además de la *teorización* (para ilustrar lo que se ha expuesto aquí, véase la secuencia del esquema en la figura 2).

Una característica de gran relevancia es la siguiente: estas dos tareas básicas de 1. *recoger datos* y 2. *categorizarlos e interpretarlos*, no siempre se llevan a cabo en tiempos sucesivos, sino

1	2 *Objetivos*	3 *Métodos*	4 *Técnicas*	5 *Teorización*
¿Cuál es la pregunta básica de la investigación?	Descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana (actos, gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos.	*Hermenéutico*	• Círculo hermenéutico • Cánones lingüísticos y psicológicos Entrevista semiestructurada • Observación participativa	Categorización Estructuraciones individuales Estructuración general Contrastación Teorización
	Descubrir cómo un grupo humano crea y mantiene un orden y vida social aceptables por medio del habla y la interacción.	Etnometodología	• Observación participativa	
	Comprender el proceso de asignación de símbolos con significado a las palabras y hechos en la interacción social.	Interaccionismo simbólico	• Observación participativa • Estudio de casos	
	Descubrir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social.	Análisis del discurso	• Principios y técnicas de la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática	
	Comprender realidades cuya naturaleza y estructura dependen de las personas que a ven y experimentan.	*Fenomenológico*	• Entrevista semiestructurada • Autorreportaje	
	Comprender el mundo vivencia femenino como es vivido y sentido por la mujer.	Feminismo	• Autobiografía • Autoetnografía • Entrevista semiestructurada	
	Conocer una realidad social (generalmente inhumana) por medio del testimonio de algunos de sus protagonistas o testigos directos.	Narrativa testimonial	• Narración histórico-vivencial	
	Conocer un tema específico de estudio e investigación que es vivido por un grupo humano.	Grupos focales	• Interacción discursiva y contrastación de opiniones de los miembros	
	Describir el estilo de vida de un grupo de personas *habituadas a vivir juntas.*	*Etnográfico*	• Observación participativa • Entrevista semiestructurada	
	Comprender a un grupo y su cultura (o un aspecto de ella) a través de algunos de sus miembros.	Historias de vida	• Narración amplia y detallada de uno o varios de sus miembros e interpretación del investigador	
	Conocer una realidad humana excepcional (como la de la violencia extrema) a tráves de la investigación realizada por algunos de sus miembros.	Endógeno	• Realización de toda la investigación, con entrevistas, hecha por algunos de sus miembros, asistidos por un experto externo	
	Descubrir la naturaleza de un problema comunitario o personal y plantear y lograr su solución en un proceso cíclico.	*Investigación-acción*	• Formación y guía de un grupo de coinvestigadores de la comunidad, asistidos por un investigador externo	

Figura 2. *Orientaciones metodológicas de investigación cualitativa.*
Existen unas 400 obras y más de 3000 publicaciones acerca metodología cualitativa.

que se entrelazan continuamente. Es decir, que nuestra mente no respeta una secuencia temporal de estas actividades. En efecto, el método fundamental de toda ciencia es la *observación* de los "datos" o "hechos" y la *interpretación* de su significado. Hay que subrayar que la observación y la interpretación son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas acertadas y garantizar su interpretación. Sin embargo, sí hay una diferencia de grado: al principio de la investigación se presenta un predominio de la recolección de información acerca de la categorización e interpretación; acto seguido, a medida que se aproxima hacia el final, gradualmente, el balance cambia hacia la categorización y la interpretación, con escasa recolección de información.



4

Recolección de la información necesaria y suficiente

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La primera parte de la investigación cualitativa propiamente dicha, "la recolección de la información necesaria y suficiente", está guiada por varios conceptos cuya clarificación será el fin propio de este capítulo.

LOS OBJETIVOS

En las investigaciones cualitativas se fijan unos *objetivos* que desea lograrse; algunos son más bien generales y otros específicos, pero todos deben ser *relevantes* para las personas interesadas en la investigación. A veces, es preferible fijar sólo objetivos generales, y determinar los específicos durante la marcha, para no buscar metas que quizá resulten triviales o imposibles. El objetivo puede ser muy preciso, por ejemplo, *clarificar* tal o cual fenómeno o área problemática, aun cuando sus problemas específicos o dificultades propias estén todavía muy enredados y sólo se puedan plantear o formular expresamente cuando la investigación esté más adelantada.

Estos objetivos determinarán, en parte, las estrategias y los procedimientos metodológicos. No obstante, *tampoco los objetivos serán intocables*. También aquí, al buscar objetivos relevantes, se sigue el famoso principio de *"Los tres príncipes de Serendip"*: "Si

estás buscando una cosa buena y encuentras otra mejor, deja la primera por la segunda."

La orientación metodológica cualitativa *no* suele partir del planteamiento de un *problema específico*, sino de un *área problemática* más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación. Por esto, en general, el partir de *un* problema cierra el posible horizonte que tienen las realidades complejas, como son las realidades humanas.

Esto, de ninguna manera quiere decir que, en un caso específico, no sea útil o conveniente partir de un problema concreto, si eso es particularmente lo que se desea investigar.

Sin embargo, conviene saber lo más clara y concretamente posible qué es *lo que se quiere y lo que no se quiere investigar*. Los objetivos que se desea lograr deben poder reducirse a preguntas directas, es decir, a sus dimensiones más concretas y explícitas, en la medida en que ello sea posible; el apuntar cuidadosamente hacia el blanco es la mejor garantía de poder dar en él.

Un proyecto de investigación debe preguntarse también, y sobre todo, si su objetivo es la búsqueda del *promedio y variación* de una o más variables en muchos sujetos y la *relación* entre esas variables, o si, en cambio, intenta descubrir la *estructura organizativa*, sistema dinámico o red de relaciones de un determinado fenómeno más complejo. Si se busca lo primero, por ejemplo, la estatura y el peso medios en una población, sus preferencias políticas, la intención del voto o la opinión y el juicio más comunes y generalizados acerca de un tópico, se hará a través de una muestra representativa de sujetos de acuerdo con las técnicas de muestreo. Si, por el contrario, lo que se desea es descubrir la *estructura compleja o el sistema de relaciones* que conforman una realidad psíquica o social humana, por ejemplo, el nivel de autoestima, el rechazo escolar, la calidad del rendimiento, el clima educativo familiar, la eficiencia de una empresa, la buena marcha de una organización, de un gobierno, etc., habrá que partir no de elementos aislados, ya que perderían su verdadero sentido, sino de la realidad natural en que se da la estructura completa, es decir, *de casos o situaciones ejemplares o paradigmáticos*: situaciones más representativas y típicas, estudiadas a fondo en su compleja realidad estructural. En las ciencias del comportamiento, y en las ciencias humanas en general, ésta es la situación más común, ya que *lo que da sentido y significado a cada elemento o constituyente es la estructura en que se encuentra y la función que desempeña en ella*.

Un error frecuente y grave consiste en pretender llegar al conocimiento de estructuras estudiando *elementos* en muestras aleatorizadas y sometiendo los "datos" a un tratamiento estadístico, donde los elementos de un individuo quedan mezclados con los de todos los demás en una especie de trituradora ciega. Lo único que puede salir de ahí es una especie de "fotografía compuesta", algo que es fruto de esas matemáticas de las cuales decía Einstein que "en la medida en que son verdaderas no se refieren a la realidad" (Davies, 1973, p. 1). Nuestras hemerotecas están llenas de revistas con investigaciones cuyos resultados son contradictorios por haber sido realizadas siguiendo esos procedimientos.

LA GENERALIZACIÓN

Para llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos *generalizable*, debemos localizar primero esa estructura en individuos o situaciones particulares mediante el estudio y la captación de *lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario*. Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente. La captación de esa esencia depende más de la agudeza intelectual que del uso de técnicas.

Tanto Aristóteles como el mismo Bacon entendían por inducción, no tanto la inferencia de leyes universales a partir de la observación de muchos casos particulares, sino un *método* mediante el cual llegamos a un punto en el que podemos *intuir o percibir la esencia, la forma*, o *la verdadera naturaleza* de las cosas, que encierra lo *universal*. El mismo Galileo consideraba que las leyes de la naturaleza, que son regulares y que tratamos de descubrir, pueden ser captadas sin necesidad de multiplicar las observaciones, sino que bastaba una buena observación realizada *intensivamente* para aprehenderlas.

¿Cómo se puede generalizar partiendo del estudio de un solo caso o situación? La generalización *es posible* porque lo general sólo se da en lo particular. No se trata de estudios *de* casos, sino de estudios *en* casos o situaciones. Shakespeare, por ejemplo, elabora un retrato de Lady Macbeth que no se refiere únicamente a una noble dama escocesa particular que vivió en el siglo XI, sino que es una admirable imagen universal de la ambición y sus estragos. Igualmente, García Márquez estudia y describe *una* situación en *Cien años de soledad*, donde capta lo universal latinoamericano; y así han hecho todos los clásicos: por eso son clásicos, y trascienden los lugares y los tiempos; y Piaget, estudiando a fondo a sus propias hijas, estructuró leyes de validez universal que han sido consideradas entre los aportes más significativos de la psicología del siglo XX.

Por otra parte, es necesario tener muy en cuenta que una estructura individual o universal nunca podrá ser inducida del estudio de elementos aislados en muchas personas, del mismo modo que no podemos conocer la fisonomía típica de una determinada raza humana estudiando de manera separada los ojos, la boca, la nariz, etc., sin ver nunca su red de relaciones en conjunto. Por ese camino ni siquiera reconoceríamos a nuestro mejor amigo. Es precisamente esa "red de relaciones" la que hace que un rostro o una raza sean diferentes de los demás.

Sería algo similar a lo que acontece con nuestra propia firma, donde los trazos, rasgos o partes cambian casi siempre, pero la estructura, forma o gestalt permanece igual y, por eso, nos identifica.

Es muy lógico pensar que el grado de *transferibilidad* de una situación a otra es una función directa de la *similitud* que haya entre ambos *contextos*. Por ello, el esfuerzo mayor del investigador debe dirigirse hacia la identificación del *patrón estructural* que caracteriza a su objeto de estudio. En cambio, no es él quien debe estudiar el grado de similitud de su contexto con otros contextos o situaciones a los cuales puedan *transferirse o aplicarse* los resultados de su investigación. Esa es tarea de quien vaya a hacer la transferencia o la aplicación.

Todo esto deberá tenerse muy en cuenta a la hora de establecer los objetivos y, sobre todo, al elegir las estrategias metodológicas para alcanzarlos.

LAS HIPÓTESIS

Aunque la mente humana difícilmente trabaja con una ausencia total de hipótesis, en metodología cualitativa tampoco se formula *una* hipótesis que se va verificar, ya que se está abierto a *todas* las hipótesis plausibles y se espera que la *mejor* emerja del estudio de los datos y se imponga por su fuerza convincente. Es muy difícil que el investigador tenga la mejor hipótesis a la vista: si fuera así, no haría falta hacer la investigación. Por ello, es necesaria una gran apertura hacia todas las hipótesis que se vayan revelando consistentes. Las hipótesis son, más bien, *provisionales*, y se van modificando durante el proceso, para no estrechar nuestra perspectiva y visión de la realidad. En general, no estamos tan interesados en verificar una hipótesis específica, como en que la mejor se revele claramente. Pero también aquí, puede ser que un investigador esté interesado en "verificar" una determinada hipótesis, en cuyo caso es lógico que parta de ella.

LAS VARIABLES Y LA UNIDAD DE ANÁLISIS

¿Cuál sería, entonces, la unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de una investigación cualitativa? Sería la *nueva realidad* que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Esta realidad no está en los elementos sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, así como surgen las propiedades del agua que no se dan ni en el oxígeno ni en el hidrógeno por separado, o las propiedades del significado al relacionar varias palabras en una estructura lingüística, o la vida por la interacción de varias entidades fisicoquímicas, etcétera.

No sería, por consiguiente, nada lógico estudiar las variables aisladamente, definiéndolas primero y tratando, luego, de encontrarlas. Es necesario comprender primero o, al menos, al mismo tiempo, el *sistema de relaciones* en el cual las variables o propiedades se encuentran insertas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido. También se consideraría improcedente definir las variables *operacionalmente*, ya que los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados. El significado preciso lo tienen las "acciones humanas", las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. El acto en sí no es algo humano; lo que lo hace humano es la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que persigue; en una palabra, la *función* que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en que vive. Por eso, escribió Hegel (1966), al principio de su *Fenomenología del espíritu*, que "lo verdadero es el todo", ya que cada entidad es un subsistema del todo. No en balde hoy, más que nunca, se busca el significado de las acciones o de los eventos atendiendo al amplio contexto de la sociedad y a los conceptos de "ethos" (costumbres) y "sistema ideológico".

LAS CATEGORÍAS

El enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma

adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

No hay, por tanto, categorías previas a la investigación, o variables (ni dimensiones o indicadores) *preconcebidas*, ya sea que se consideren independientes o dependientes. Si el investigador las tiene en su mente, es porque las ha tomado de *otras* investigaciones, de *otras* muestras, realizadas por *otros* investigadores en *otros* lugares y en *otros* tiempos, ya que no existen categorías *trascendentes*. Las verdaderas categorías que conceptualizarán *nuestra* realidad deben *emerger* del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de *categorización*, y durante los procesos de *contrastación* y de *teorización*, es decir, cuando se analicen-relacionen-comparen-y-contrasten las categorías. No obstante, se podría partir de un grupo de categorías preestablecidas, con tal de que se utilicen con mucha cautela y como algo provisional hasta que no se confirmen, y no se deje uno llevar por la tendencia (cosa muy fácil y natural) de rotular la nueva realidad con viejos nombres.

MARCOS CONCEPTUALES

MARCO EPISTEMOLÓGICO

El enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, *dialéctico y sistémico*. Estos dos presupuestos, *epistemológico* y *ontológico*, conviene hacerlos explícitos, en todo proyecto o desarrollo de investigación, por medio de un breve "marco epistemológico", para evitar los frecuentes malentendidos en los evaluadores de las investigaciones. Este "marco" se apoyaría básicamente en las ideas que fueron expuestas en la primera parte de esta obra. Una epistemología de fondo es absolutamente necesaria, ya que es la que le da *sentido* a la metodología y a las técnicas que se utilicen, como, igualmente, a las reglas de interpretación que se usen.

La teoría del conocimiento o filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa rechaza el *modelo especular* (positivista), que considera al sujeto conocedor como un espejo y esencialmente pasivo, al estilo de una cámara fotográfica. Acepta, en cambio, el *modelo dialéctico*, el cual considera que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. No existirían, por consiguiente, conocimientos estrictamente "objetivos".

El objeto, a su vez, especialmente en el área de las ciencias humanas, es visto y evaluado (opción o supuesto *ontológico*) por el alto nivel de *complejidad* estructural o sistémica, producida por el conjunto de variables biopsicosociales que lo constituyen. En general, se considera que toda realidad, desde el átomo hasta la galaxia (Bertalanffy, 1981), está configurada por sistemas de muy alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con todas las demás y con "el todo" (p. 47).

Estas dos ideas conceptualizadoras (lo dialéctico y lo sistémico) cambiarán la mayoría de los conceptos metodológicos que se apliquen. En efecto, la mayoría de los evaluadores de proyectos o investigaciones cualitativos suelen hacerlo desde el marco epistemológico del "modelo especular" (científico-positivista), razón por la cual la evaluación falla por la base.

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

En una investigación cualitativa este "marco" (así, entre comillas) no debe "enmarcar" (delimitar) la búsqueda del investigador, pues sólo es "referencial", es decir, sólo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación. Debe referir las principales investigaciones acerca del área o áreas cercanas: autores, enfoques y métodos empleados, conclusiones e interpretaciones teóricas a que llegaron y otros elementos de importancia. En las ciencias humanas, es necesario dar mayor énfasis a lo más cercano (lo regional, lo nacional, lo iberoamericano), ya que comparte más nuestra cultura e idiosincrasia. Lo extranjero, especialmente si es anglosajón, podría distorsionar la comprensión de *nuestra* realidad. En cualquier caso, este marco es sólo teórico-referencial, es decir, fuente de información y nunca modelo teórico en el cual ubicar nuestra investigación. Servirá para *contrastar*, después (en la etapa de *contrastación*), nuestras conclusiones con las de esos autores y, así, entenderlas mejor, pero *nunca para forzar e imponer* una interpretación. Lamentablemente, todo esto es poco entendido en muchos medios académicos, incluso por algunos "metodólogos".

La razón de este proceder es que la utilización de un marco teórico definido nos impone ya desde el principio todo un mundo teórico, conceptual e interpretativo que *pudiera no ser el más adecuado* para entender la realidad que estamos estudiando, sino, más bien, un filtro epistemológico que restringe el conjunto de interpretacio-

nes posibles. Y su falta de lógica está en el hecho de que da en gran parte por resuelto lo que todavía no se ha estudiado.

De todos modos, esto no indica que no se pueda hacer una investigación partiendo ya de una teoría sólida (por ejemplo, el psicoanálisis, el marxismo o cualquier otra) y aceptándola, inicialmente, como auténtico marco teórico. El inconveniente de esto está en que, al aceptar ese mundo teórico, conceptual e interpretativo, que pudiera ser, incluso, muy ajeno a nuestra realidad, nos estamos jugando el todo por el todo.

De aquí, la necesidad de adoptar una *actitud y postura inicial fenomenológica*: prescindir de teorías o marcos teóricos constreñidores que instalan lo nuevo en moldes viejos, imposibilitando la emergencia de lo novedoso, de lo original, de la innovación. Por ello, la fenomenología exige utilizar la famosa *epojé* (puesta entre paréntesis) de Husserl, que consiste en *prescindir* de las teorías, conocimientos, hipótesis, intereses y tradición previos (del investigador o de otros investigadores), para mejor poder captar el verdadero y auténtico mundo y realidad experimentados y vividos por los grupos en estudio, los cuales no sólo tienen su estructura y regularidad, sino también una lógica que es anterior a cualquier otra, y que funge como trasfondo existencial en que se deben apoyar las dimensiones valorativas y teóricas posteriores. Husserl (1962) inventó y estructuró el método fenomenológico guiado por la inquietud y la búsqueda de un mayor rigor metodológico y el deseo de una mayor fidelidad (y, por tanto, también de una mayor validez) al "mundo de vida", al "mundo vivido" (*Lebenswelt*) de los seres humanos, que es la única realidad empírica existente, ya que todas las elaboraciones "científicas" posteriores no pueden ser sino interpretaciones teóricas y abstractas del investigador.

Piaget (1976) define este saber como *"pensamiento sociocéntrico"*, por oposición al pensamiento técnico y científico: "Un saber elaborado para servir a las necesidades, los valores y los intereses del grupo." En este sentido, coincide con el "conocimiento emancipatorio" de Habermas (1982), objeto de la *investigación-acción*, y que se opone al "conocimiento instrumental", que es básicamente controlador y explotador.

Moscovici (1984), por su parte, acentúa todavía más esta postura fenomenológica, dándole el *rango epistemológico de ciencia* (frente y en oposición al conocimiento científico clásico), al considerar las "representaciones sociales" como una forma de conocimiento social específico, *natural, de sentido común y práctico,* que se constituye a partir de nuestras experiencias, saberes, modelos de pensamiento e información, que recibimos y trasmitimos por la tradición, la educación y la comunicación social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. En este sentido, presentan caracteres específicos para el plan de organización de los contenidos, de las operaciones mentales y de la lógica, y para cuya plena comprensión habrá siempre que referirlas a las condiciones y a los contextos en que emergen, a las comunicaciones por las cuales circulan y a las funciones que desempeñan en la interacción con el mundo y con los otros. Así, pues, "las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje particular [...] destinados al descubrimiento de lo real y a su ordenamiento" (p. 380). "La ciencia –dice Moscovici, 1983– estuvo, en otro tiempo, basada en el sentido común e hizo que el sentido común fuera menos común; pero, ahora, *el sentido común es la ciencia hecha común."*

El *espíritu* de toda esta orientación epistemológica no es nuevo, pues nos viene desde finales del siglo XIX, cuando Dilthey, Spranger, Weber, Jaspers y otros teóricos germánicos distinguieron claramente entre explicar (*erklären*) y comprender (*verstehen*). La *explicación* se centra en el análisis y en la división para buscar las causas de los fenómenos y su relación y semejanza con otras realidades, con las cuales es comparada, referida y relacionada, es decir, "insertada en leyes más amplias y universales", y tiene más aplicación en las ciencias de la naturaleza. Las relaciones que establece pueden permanecer, sin embargo, *exteriores* a los objetos analizados; no conducen a su naturaleza. La *comprensión*, por el contrario, es la captación de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos. En lugar de parcelar lo real, como hace la explicación, la comprensión respeta su totalidad vivida; así, el acto de comprensión reúne las diferentes partes en un todo comprensivo y se nos impone con clara evidencia.

Por consiguiente, es altamente *criticable e inaceptable* la tendencia antifenomenológica que tienen algunos evaluadores de proyectos e investigaciones, incluso cualitativas, a forzar a los autores de los mismos para que "encuadren" o "enmarquen" sus proyectos o investigaciones en teorías ajenas o en modelos preconcebidos, o para que "definan" los procesos que se van a estudiar con conceptos preestablecidos, traídos de otros contextos y tiempos. Si todo esto se pudiera hacer y respaldar *lógicamente*, no sería necesario realizar la investigación.

Por todo lo dicho, el marco teórico deberá ser únicamente *referencial*, es decir, que nos informa de lo que han investigado *otras* personas, en *otros* lugares, en *otros* tiempos y, quizá, con *otros* métodos, pero no nos *encasilla* en las teorías a que han llegado ellos para explicar *sus* datos.

Lo que en las *ciencias de la naturaleza* puede ser bueno, debido a su carácter más universal, en las ciencias humanas puede resultar muy funesto. En la tarea investigativa en aquellas ciencias frecuentemente se opta por imitar o copiar modelos extranjeros o extranjerizantes. La imitación muchas veces es altamente engañosa: al imitar se elude el esfuerzo creador de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos. Por otro lado, si en algún campo técnico resulta a veces más rentable la compra directa de algunas patentes que el mantenimiento de un aparato científico propio, en el área de las *ciencias humanas* esto resulta imposible: la idiosincrasia nacional o regional, las estructuras y los contextos propios e infinidad de variables individuales en acción hacen que la realidad que se va a estudiar sea muy particular y propia, y, a veces, simplemente *única*.

CRITERIOS GENERALES PARA LA ACCIÓN

Como dice el premio Nobel de Física, P. Bridgman: "No existe un método científico como tal [...]; el rasgo distintivo más fértil de proceder del científico ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno" (en Patton, 1990, p. 140).

Knapp (1986) puntualiza muy bien las *actitudes* con que debe proceder el investigador cualitativo:

a) Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema que se va a investigar.
b) Una participación intensa del investigador en el medio social que se va a estudiar.
c) Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa y en la entrevista con informadores clave.
d) Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.
e) Un marco interpretativo que destaca la función importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación holista y ecológica de la conducta y de los eventos dentro de un sistema funcional.
f) Resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad.

El trabajo de campo de la investigación cualitativa camina guiado por algunos *criterios* que conviene poner adecuadamente de relieve, ya que lo distinguen notablemente de otras clases de investigación:

1. El primero se refiere al lugar donde el investigador debe ir a buscar la información o los "datos" que necesita. El criterio básico para este punto es de carácter general, pero, como no siempre resulta evidente, es necesario enfatizarlo claramente: *la información hay que buscarla donde está*. Como muchas veces esto altera los planes metodológicos preestablecidos, habrá que tomar conciencia de que primero está la fidelidad a la información que los planes que se va a seguir. En esta línea de trabajo, es fácil comprender que el investigador a menudo tiene que tomar decisiones en cuanto a dónde ir, qué datos recoger, con quién hablar, etc. Al contrario de lo que ocurre en las investigaciones con diseños estructurados, aquí *la información que se acumula y las estructuras emergentes se usan para reorientar el enfoque y la recolección de nueva información*; es decir, que las conjeturas iniciales se van convirtiendo en *hipótesis* firmes; estas hipótesis comienzan, luego, a ser el centro de la búsqueda de nueva información, estrechando el foco de interés y reorientando las hipótesis. De esa forma, se van perfilando posibles estructuras explicativas y conclusiones teóricas. Como, al mismo tiempo, se buscan y contrastan sistemáticamente los *casos negativos* (situaciones y fenómenos que parecen contradecir u oponerse a las hipótesis y conclusiones), las estructuras teóricas emergentes no sólo son generadas en el campo sino que también son "verificadas" (Williamson, 1981). Todo esto no anula la sistematicidad de la investigación; al revés, exige un orden sistemático altamente fiel a la realidad que emerge del proceso de investigación.

2. El segundo criterio advierte que *la observación no debe deformar*, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que estudia. Tampoco debe *descontextualizar* los datos aislándolos de su entorno natural. Todo esto exige que la información sea recogida en la *forma más completa posible* (detalles, matices y aspectos peculiares acerca de lenguaje, vestidos, costumbres, rutinas, etc.) y que el estudio sea orientado *ecológicamente*, en el sentido en que

Barker (1968) entiende este término. Por esto, los investigadores cualitativos no definen sus variables *a priori* ni, mucho menos, se limitan a variables preconcebidas, como hacen los investigadores experimentales, sino que adoptan como estilo una *cierta ingenuidad* que les permita ver cada aspecto del fenómeno como si fuera nuevo y no familiar y, por tanto, potencialmente *significativo*. De hecho, los datos menos comprensibles resultan luego ser los más significativos. Además, el hecho de que el investigador cualitativo no entre al estudio de campo con un problema completamente planteado o formulado, o con un grupo explícito de hipótesis por verificar, lo pone en la situación de no saber qué datos serán a fin de cuentas importantes y cuáles no lo serán.

3. Como tercer criterio se hace énfasis en que es sumamente conveniente que *los procedimientos utilizados permitan realizar las observaciones repetidas veces*: para ello, habrá que tratar de grabar las entrevistas, filmar las escenas (si es posible), tomar fotografías, hacer anotaciones pormenorizadas de las circunstancias y situaciones, conservar todos los documentos y hacer, incluso, varias copias de los principales, etcétera.

4. En cuarto lugar, conviene señalar que, aunque la investigación cualitativa usa muchos tipos de información, la que más busca es aquella que mayor relación tenga y más ayude a *descubrir las estructuras significativas* que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio. Entre esos tipos de información se destacan:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos.
- El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.
- La conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etcétera.
- Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad.
- Los registros, archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas.

5. En quinto lugar, es necesario distinguir o contrastar la modalidad de cómo otros investigadores recogen los datos acerca de un tópico particular, es decir, a través de instrumentos especialmente diseñados para sus fines, y cómo lo hace el investigador cualitativo en su propio campo, generalmente *sumergiéndose en el medio* que quiere comprender, de tal manera que, brevemente, pudiera definirse su trabajo de campo como la tarea de "vivir su propia vida dentro de otra cultura" (Wolcott, 1975a, p. 121).

6. Finalmente, conviene señalar otro criterio más de apreciación, que viene a responder a una objeción frecuente: es un hecho que el observador interactúa con el medio observado y, así, afecta la realidad observada disminuyendo su apreciación "objetiva". Pero, ¿qué concepto tenemos acerca de lo que constituye la objetividad científica? El investigador cualitativo no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, de que su presencia parezca "contaminar" los datos, ya que considera imposible recoger datos "absolutos" o "neutrales"; pero trata de tenerlo todo en cuenta, de evaluarlo todo, como el físico que tiene en cuenta la temperatura del termómetro que usa. Él sabe que es uno de los actores de la escena; pero el modelo científico que sigue no es el de las ciencias naturales clásicas, sino el de la física moderna, que tiene en cuenta la relatividad general de Einstein y el principio de incertidumbre de Heisenberg, en los cuales *el efecto disturbador de la observación sobre lo que es observado se integra en la investigación y en la teoría que de ella se genera*.

Estos seis criterios acerca del sistema de un adecuado acopio y manejo de los datos cualitativos asegura un alto nivel de *validez* y provee también la base para una cierta forma de *confiabilidad* o *replicabilidad* de la investigación.

ELECCIÓN DE LA MUESTRA QUE SE VA A ESTUDIAR

Cada uno de los métodos cualitativos que se exponen en los capítulos siguientes tiene su forma propia de entender la muestra que nos ofrecerá la información necesaria para realizar la investigación. Pero, en general, la *opción ontológica* asumida por todos ellos (que es estructural-sistémica) nos exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios, escogidos al azar y *descontextualizados* (como es, la mayoría de las veces, la información recogida a través de encuestas o cuestionarios preconcebidos), sino por "un todo" sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia, un grupo social, etc. Por ello, se impone la *muestra intencional*, donde se prioriza la *profundidad acerca de la extensión*, y la muestra se reduce en su amplitud numérica. Sin embargo, conviene escogerla de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc., según el caso, ya que su información puede ser diferente y hasta contrastante.

La elección de la muestra es de primera importancia, no por lo que representa en sí, sino por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica. De su correcta comprensión depende el significado de toda la investigación. La elección de la muestra dependerá de lo que *pensamos* hacer con ella y de lo que *creemos* que se puede hacer con ella. Generalmente, la ciencia busca leyes, conclusiones legaliformes o regularidades, es decir, conocimientos que sean universales o que se puedan generalizar a grupos de casos, personas, poblaciones o situaciones.

A todos nos consta que diferentes personas en diversas posiciones refieren como "los hechos" su versión acerca de la misma realidad, y que también varían esa misma información cuando hablan con personas diferentes. Más aún, la misma información puede cambiar continuamente cuando se cambia de grupo informante, y varios documentos acerca del mismo tópico pueden llegar a ser contradictorios.

La credibilidad de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario *contrastarla, corroborarla o cruzarla* con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de *triangulación* (combinación de diferentes métodos y fuentes de datos), etc.; conviene, por tanto, que *la muestra de informantes* represente en la mejor forma posible los grupos, las orientaciones o las posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene muchas caras. Como ya recordamos, Aristóteles decía que "el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías" (*Metaf.*, Lib. IV).

Esta selección de los informantes plantea un problema que es necesario resolver con táctica y aplomo. Para ello, es indispensable tener muy claro el fin que se persigue: no es lo mismo, por ejemplo, determinar cuál es la *imagen* que tienen del gobierno los miembros de una población particular o averiguar el *nivel de eficiencia* de ese mismo gobierno. En el primer caso, escogeríamos una muestra amplia y representativa de esa misma población y sondearíamos la opinión mediante un cuestionario bien elaborado y probado; en el segundo, en cambio, deberemos tener en cuenta que la verdad no coincide democráticamente con la opinión de la mayoría, sino que se alcanza –y aun así sólo de manera parcial y aproximada– a través del juicio de personas capaces, calificadas y expertas en la materia. Debido a ello, será necesario estudiar a fondo la opinión de estas personas. Por desgracia, en muchas investigaciones a menudo se confunden estas cosas: pareciera que lo que se busca es una técnica que nos ahorre el tener que pensar, lo cual nunca dejará de ser una ilusión.

Por todo ello, cabe preguntar: ¿cuántos grupos y qué miembros de los mismos deben elegirse para obtener información?, ¿hasta qué punto hay que sondear un grupo o una persona particular?, ¿cuándo, dónde y en qué circunstancias hay que estudiarlos? Estas preguntas no tienen respuesta directa y general. Dependerá de cada investigación, y la decisión sabia e inteligente deberá darla el investigador después de ponderarlo todo.

La selección de la muestra en un *estudio cualitativo* requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando *criterios* (que justificará) que pueden basarse en consideraciones teoréticas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones. Normalmente, los fenómenos seleccionados incluyen personas, sus rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros objetos, segmentos de tiempo, de lugares y de situaciones y, en general, la acumulación de diferentes fuentes de datos que se corroboren y complementen mutuamente.

Los procedimientos de selección y muestreo pueden enfatizar inadvertidamente ciertas características que afectan los resultados del estudio o la comparabilidad de los resultados con los de otras situaciones, contextos y circunstancias. Para reducir este inconveniente o distorsión es necesario identificar y describir detalladamente las situaciones y los contextos que acompañan el registro de los datos. Sólo así podrán después categorizarse, analizarse e interpretarse adecuadamente, sin descontextualizar su propia naturaleza.

Como la muestra estudiada incide decisivamente en los resultados que se obtendrán, es importante elegirla muy cuidadosamente. Toda información será, después, interpretada en el marco de referencia o situación que la generó.

Los *tipos de muestras* son, básicamente, dos: la muestra *estadística o probabilista* y la muestra *intencional o basada en criterios*. Conviene señalar que toda muestra, también la estadística, es siempre intencional o se basa en criterios, aunque diferentes.

En la muestra estadística se extrae, de una población o universo bien definidos, un subgrupo, usando como criterio la condición de que todo miembro tenga exactamente la misma probabilidad de ser elegido. Igualmente, se procura que los estratos sociales y socioeconómicos, la raza, el sexo y demás grupos naturales queden proporcionalmente respetados. Sin embargo, de acuerdo con el interés del investigador, la muestra puede ser transversal, longitudinal, de cohorte, de panel, etcétera.

En la investigación cualitativa, la muestra estadística se considera inapropiada en los siguientes casos: cuando no han sido identificadas todavía las características de la población más amplia, cuando los grupos no están bien delimitados, cuando no se busca la generalización como objetivo importante, cuando las características que se van a estudiar están distribuidas en forma desigual entre los grupos, cuando sólo algunas características de la población son relevantes para el problema en estudio, cuando el investigador no tiene acceso a toda la población.

En la *muestra intencional* se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las *mayores ventajas* para los fines que persigue la investigación. Por ello, se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional; sin embargo, se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales, como se indicó para la muestra estadística, y que se complementen y equilibren recíprocamente. Es decir, se trata de buscar una muestra que sea *comprensiva* y que tenga, a su vez, en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información). Un *buen informante clave* puede desempeñar una función decisiva en una investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo y, en resumen, le hace de puente con la comunidad. En conclusión, el investigador tratará de imitar al buen fotógrafo, que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene enfrente.

Ordinariamente, el enfoque cualitativo no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución, en una empresa, en una escuela o en un grupo o comunidad particular; aunque, evidentemente, al comparar varias investigaciones, se irá logrando un nivel más alto de generalizaciones.

El cuadro 4.1 presenta diferentes opciones de *muestras intencionales*, es decir, de tipos de muestras que son elegidas basándose en los *criterios* más adecuados para lograr los fines que persigue una determinada investigación (Patton, 1990, p. 182; reformulada).

Cuadro 4.1. Muestras intencionales.

Tipo de muestra	*Criterios para su elección*
Muestra intensiva	Estudia casos muy ricos en información, que manifiestan un fenómeno intensamente, pero no en forma extrema, como los buenos o malos estudiantes, los que están por encima o por debajo del promedio, etcétera.
Muestra de máxima variación	Pone de relieve las variaciones que emergen al adaptarse a diferentes condiciones, y así identifica patrones comunes importantes que se manifiestan a lo largo de las variaciones.
Muestra homogénea	Reduce la variación para centrarse en un tópico de gran interés para el investigador.
Caso típico o paradigmático	Trata de ilustrar y poner de relieve lo que es típico, normal, promedio, como ejemplo más representativo del conjunto.
Muestra estratificada	Ilustra las características de un subgrupo de interés y facilita, así, las comparaciones.
Caso crítico	Permite generalizaciones *lógicas* y máxima aplicación de la información a otros casos, ya que se considera que, si es válido para este caso, es muy probable que lo sea para todos los demás.
Extrema o de casos desviantes	Trata de aprender de manifestaciones muy inusuales del fenómeno de interés, como éxitos muy especiales, notables fracasos, eventos exóticos, crisis, etcétera.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS QUE SE VAN A UTILIZAR

Los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, se centran alrededor de la *entrevista semiestructurada y la observación directa o participativa.*

En la actualidad, el investigador con metodología cualitativa, para facilitar el proceso de corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la *triangulación* (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las *grabaciones de audio y de video*, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores.

Sin embargo, la metodología cualitativa entiende el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo *flexible*, que se utiliza mientras resulta efectivo, pero que se cambia de acuerdo con el dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias.

Si nuestros procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales, será necesario tener muy presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como también para ocultarlo. Existe, sin embargo, un "lenguaje natural" más universal, el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, los gestos y las posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo.

El investigador cualitativo está muy de acuerdo con la famosa afirmación de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas." En efecto, el hombre crea, evalúa y arregla los mismos instrumentos que utiliza, y debe juzgar su buen o mal funcionamiento y la credibilidad de sus datos. En el caso de las investigaciones cualitativas, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecerle muchos buenos instrumentos, *el observador frecuentemente se convierte en su principal instrumento*.

Sin embargo, se pueden señalar cuáles son los instrumentos y técnicas usados más frecuentemente:

- La observación participativa y notas de campo.
- La entrevista con informadores clave.
- Las grabaciones sonoras, el video y la fotografía.
- El análisis de documentos y artefactos.
- Los cuestionarios abiertos.
- Las escalas individualizadas y de rangos.
- Los registros de observación.

- Las técnicas de diferencial semántico.
- Las técnicas proyectivas.

Ilustraremos brevemente las dos primeras técnicas, que son los soportes fundamentales del trabajo de campo.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA

Esta es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas, y sólo lo será en la medida en que sea percibido como "una buena persona", franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando *notas de campo pormenorizadas* en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. Estas notas son, después, revisadas periódicamente con el fin de *completarlas* (en caso de que no lo estén) y, también, para *reorientar* la observación y la investigación.

Ya que la mayoría de los acontecimientos son expresados o definidos con estructuras lingüísticas particulares, es crucial que el investigador se familiarice con las variaciones del lenguaje y del argot o jerga usados por los participantes, sobre todo cuando éstos son jóvenes. Es, además, importante recoger las historias, las anécdotas y los mitos que constituyen el trasfondo cultural-ideológico que da sentido y valor a sus cosas, ya que determinan lo que es importante o no importante, cómo las personas se ven unas a otras y cómo evalúan su participación en los grupos y programas.

¿Qué es, concretamente, lo que el investigador debe hacer al compartir y sumergirse en una observación participativa? Podríamos sintetizar su actividad con el siguiente esquema: el investigador cualitativo debe tratar de responder a las preguntas de *quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo*; es decir, se consideran importantes los detalles. Este conjunto de interrogantes centran su actividad en la ubicación de los datos más significativos, que le servirán después para la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos. También es importante que las expresiones más valiosas y típicas sean recogidas literalmente, para citarlas después entre comillas como testimonio de las realidades observadas.

Además de recoger los datos de la vida diaria, especialmente si se estudia un grupo humano, se debe prestar un cuidado esmerado a los *eventos especiales*, que serán diferentes de acuerdo con la naturaleza del grupo en estudio: una boda, un rito religioso, un juicio, una graduación, un torneo, un campeonato, una fiesta, un funeral, etc. El análisis de estos eventos manifiesta o revela la estructura o patrón sociocultural de un sistema más amplio del cual forma parte, ya que los eventos especiales se pueden considerar como imágenes que reflejan las estructuras de los grupos, cómo continúan existiendo y por qué perpetúan su existencia. También merecen una atención particular los *incidentes clave* (riñas, peleas, etc.) por su capacidad informativa.

Como las anotaciones de campo nunca pueden ser muy pormenorizadas, sino, más bien, abreviadas y esquemáticas, conviene detallarlas o ampliarlas el mismo día o al día siguiente, de lo contrario perderán su capacidad de información. Un modo práctico de hacerlo con rapidez consiste en grabar en una cinta un amplio comentario, *bien pensado*, de las anotaciones tomadas. Estas anotaciones concretas y situacionales serán, además, un testimonio real de la honestidad y "objetividad" de la investigación.

Este *amplio comentario* debe tratar de reflejar lo que el observador vio, oyó y sintió en "el campo". Este trabajo será fácil de realizar si el observador puso gran atención a lo que observaba, anotó palabras clave y acentos especiales, revivió las escenas vistas, dibujó diagramas de las eventos, ubicó los hechos y las escenas en los diagramas y no deja pasar mucho tiempo entre la observación y la grabación.

Puede ser que durante la recolección de la información, el investigador, sumergido en esa vivencia intensa y contextual, tenga intuiciones valiosas –interpretativas o teóricas– acerca de la realidad que vive. Evidentemente, en estos casos, deberá anotarlas y describirlas en sus rasgos esenciales, pues ello puede anticipar el proceso teórico y facilitar su elaboración y redacción posterior, al mismo tiempo que puede hacer avanzar mucho la investigación, al canalizar mejor todas las actividades. Estas anotaciones, "memos", se escriben al margen o a continuación del sector respectivo.

Para estimular el pensamiento acerca de las amplias posibilidades que ofrece la observación en el trabajo de campo, conviene tener presente que son ricos de contenido los siguientes tópicos o áreas de acción:

- El ambiente físico.
- El ambiente humano y social.
- La ejecución de un posible programa planeado.
- Las actividades y las interacciones estructuradas.

- Las interacciones informales y las actividades no planificadas.
- El lenguaje especial que los participantes usan en el programa.
- Las comunicaciones no verbales.
- Otros indicadores de origen espontáneo.
- Los documentos y los registros de eventos.
- Las omisiones importantes (cosas no ocurridas).

Igualmente, aunque no se pueden dar, y menos prescribir, reglas y procedimientos precisos para la observación participativa o de espectador, sí es recomendable seguir algunas *líneas-guía* para la observación y el registro de información, como las que sugiere Patton (1990, p. 273):

- Ser *descriptivo* al tomar las notas de campo.
- Recoger gran variedad de información desde *diferentes perspectivas*.
- *Cruzar o triangular* las diferentes clases de datos: observación, diálogo, documentos del programa, grabaciones, fotografías, etcétera.
- *Usar citas* que representen a los participantes en sus propias palabras y términos.
- Seleccionar sabiamente a los *informantes clave* y usarlos con cuidado, ya que su perspectiva es limitada.
- Ser *consciente y sensible* a las diferentes etapas del proceso: al inicio, crear confianza y buena armonía; durante la fase intermedia, estar alerta y disciplinado en las rutinas; hacia el final, tratar de hacer una buena síntesis de las notas de campo.
- Tratar de *involucrarse* lo más posible en la experiencia que se estudia.
- Separar claramente la *descripción* de la *interpretación* y del juicio propio.
- *Incluir*, en las notas de campo y en el informe de evaluación, las experiencias, los pensamientos y los sentimientos propios, pues también éstos son datos del campo.

Las autoras LeCompte y Preissle (1993), de gran autoridad y competencia en esta área, son aún más precisas al sugerirle a los observadores participantes lo que tienen que ver y oír, siguiendo en esto a los buenos antropólogos y sociólogos de campo. Véanse sus sugerencias en el cuadro 4.2. Evidentemente, cada investigador escogerá las sugerencias que crea más pertinentes para su caso.

Cuadro 4.2. Guía para dirigir la observación.

¿Quién?	¿Quién está en el grupo o escena? ¿Cuántas personas hay, de qué clase o nivel social son, cuál es su identidad y qué características relevantes las distinguen? ¿Cómo se adquiere la membresía para formar parte del grupo?
¿Qué?	¿Qué está pasando aquí? ¿Qué hacen o dicen las personas del grupo? *a)* ¿Qué *conductas* son repetitivas y cuáles son irregulares? ¿En qué eventos, actividades o rutinas se involucran? ¿Qué recursos se usan en estas actividades? ¿Cómo se organizan las actividades, cómo las llaman, las explican o las justifican? *b)* ¿Cómo *se comportan* las personas del grupo unas con otras? ¿Cómo es esta participación e interacción? ¿Cómo se relacionan unas con otras? ¿Qué estatus o funciones son evidentes en esta interacción? ¿Quién toma las decisiones, qué decisiones y a quién afectan? ¿Cómo se organizan las personas para las interacciones? *c)* ¿Cuál es el contenido de las *conversaciones* de los participantes? ¿Qué temas son comunes y cuáles son raros? ¿Qué historias, anécdotas y asuntos intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para intercomunicarse? ¿Qué creencias revela el contenido de sus conversaciones? ¿Qué formato siguen las conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?
¿Dónde?	¿Dónde está ubicado el grupo o la escena? ¿Qué ambiente o situación física forman el contexto? ¿Qué recursos naturales son evidentes o qué tecnología se crea y usa? ¿Cómo está ubicado el grupo en el espacio y cómo usa éste y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué ofrece el contexto para uso del grupo: productos, espacios, vistas, sonidos, perfumes, etcétera?
¿Cuándo?	¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Cuán frecuentes son estos encuentros y cuánto duran? ¿Cómo conceptualiza, usa y distribuye el tiempo el grupo? ¿Cómo ven el pasado, el presente y el futuro?
¿Cómo?	¿Cómo se interconectan e interrelacionan los elementos identificados, ya sea desde el punto de vista de los participantes o desde la perspectiva del investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo se originan los cambios y cómo se manejan? ¿Cómo se organizan los elementos identificados? ¿Qué reglas, normas o costumbres gobiernan esta organización social? ¿Cómo se conceptualiza y distribuye el poder? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?
¿Por qué?	¿Por qué opera el grupo como lo hace? ¿Qué significado atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué objetivos se articulan dentro del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y formas de ver el mundo se encuentran en el grupo?

La entrevista como instrumento de investigación

La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica.

Esta entrevista adopta la forma de un *diálogo coloquial o entrevista semiestructurada*, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas escogidas entre las señaladas y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar. Por esto, vamos a justificar e ilustrar esta técnica con mayor detalle.

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del *diálogo como método* de conocimiento de los seres humanos estriba, sobre todo, en la naturaleza y en la calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (que es directa, inmediata, de gran fuerza en la interacción cara a cara y, a menudo, previa a todo control consciente) y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios. El contexto

verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarle a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes. Y en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o la estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta (véase Martínez M., 1999b, cap. 12: El diálogo como método).

En cuanto a la *conducción técnica* de la entrevista de investigación, podemos sugerir, entre otras, las siguientes advertencias:

a) Después de escoger un lugar apropiado y que propicie y facilite una atmósfera agradable para un diálogo profundo y después de haber tomado todos los datos personales que se consideren útiles o convenientes, la entrevista se relacionará con la temática propia de la investigación en curso.
b) Será una entrevista no estructurada, no estandarizada, flexible, dinámica, más bien libre y, básicamente, no directiva.
c) La actitud general del entrevistador será la de un "oyente benévolo", con una mente límpida, fresca, receptiva y sensible.
d) Más que formular preguntas, el entrevistador tratará de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. De este modo, podrá descubrir las tendencias espontáneas (motivaciones, intenciones, aspiraciones, conflictos y defensas) en lugar de canalizarlas, y podrá situar todo el relato en su contexto personal en lugar de abstraerlo del mismo.
e) El entrevistador presentará todos los aspectos que quiera explorar con la investigación, agrupados en una serie de *preguntas generales* y presentadas en forma de *temas*, elegidos previamente, bien pensados y ordenados de acuerdo con la importancia o relevancia para la investigación.
f) Sin embargo, el cuestionario debe ser sólo una guía para la entrevista, cuyo orden y contenido pueden ser alterados de acuerdo con el proceso de la entrevista: el entrevistado debe sentirse como "coinvestigador".
g) No se debe dirigir la entrevista: que el sujeto aborde el tema como quiera y durante el tiempo que desee; tampoco se deberán discutir su opinión o sus puntos de vista, ni mostrar sorpresa o desaprobación y, menos aún, evaluación negativa, sino, al contrario, gran interés en lo que dice o narra.

h) No se interrumpirá nunca el curso del pensamiento del entrevistado; se deberá, más bien, dejarlo que agote lo que tiene en la mente. Las preguntas directas suelen conducir a respuestas superficiales y estereotipadas. Las encuestas Gallup y otras similares nos enseñan que si hacemos preguntas a la gente, ésta nos da respuestas aunque ellas sean totalmente irrelevantes para sus vidas.
i) Invitarlo a que "diga algo más", "profundice", "clarifique" o "explique" aspectos que parezcan de mayor relevancia o no estén suficientemente claros, como al usar ciertas palabras o símbolos especiales o al asumir ciertos presupuestos. Se puede parafrasear lo que la persona dijo y pedirle su confirmación. Conviene hacer esto con mucha prudencia y sin presionar, ya que ello llevaría a agotar los recuerdos e inventar.
j) Que el sujeto se sienta con plena libertad de tratar otros temas que le parezcan relacionados con el abordado expresamente: que sienta que el entrevistador no los considera como digresiones, sino como algo interesante.
k) La entrevista deberá grabarse –por lo menos el diálogo– y, de ser posible, también la imagen. En el primer caso, hay que tratar de usar cintas largas para no interrumpir el diálogo, y verificar bien el buen funcionamiento de la grabadora para no encontrarse después con sorpresas desagradables. En el caso de grabación de video, la cámara deberá estar enfocada al entrevistado y, sobre todo, a su rostro. Su objetivo será captar el lenguaje mímico, facial, no verbal, que ayudará después a interpretar el lenguaje verbal. La cámara puede estar oculta o en una sala aparte, para no distraer. Conviene, no obstante, informar al entrevistado de esta grabación y obtener su aprobación asegurándole que se hará uso de ella en forma estrictamente confidencial y sólo para los fines de la investigación.

Así entendida, la técnica de la entrevista es, en gran medida, un *arte*; sin embargo, lógicamente, las actitudes que intervienen en ese arte son, hasta cierto punto, susceptibles de ser enseñadas y aprendidas; como ocurre en muchos otros campos de la actividad humana, sólo se requiere disposición e interés en aprender.

Kvale (1996) señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener *descripciones del mundo vivido* por las personas entrevistadas, con el fin de lograr *interpretaciones fidedignas* del significado que tienen los fenómenos descritos. Para ello nos ofrece una *guía* con diferentes rasgos que caracterizan la entrevista (*véase* cuadro 4.3, reformulado):

Cuadro 4.3. Aspectos de la entrevista de investigación cualitativa.

Aspectos	Descripción
1. Mundo de vida	El tópico de las entrevistas cualitativas es el mundo de la vida cotidiana del entrevistado y su relación con él.
2. Significado	La entrevista trata de interpretar el significado de los temas centrales del mundo de vida del sujeto. El entrevistador registra e interpreta tanto el significado de lo que se dice como también el modo en que se dice.
3. Cualitativa	La entrevista busca el conocimiento cualitativo expresado en lenguaje normal y no la cuantificación del mismo.
4. Descriptiva	La entrevista intenta obtener descripciones abiertas y matizadas de diferentes aspectos del mundo de vida de los sujetos.
5. Especificidad	Se producen descripciones de situaciones específicas y secuencias de acción, y no opiniones generales.
6. Ingenuidad deliberada	El entrevistador exhibe gran apertura hacia los fenómenos nuevos e inesperados, en lugar de tener categorías ya listas y esquemas de interpretación.
7. Centrada	La entrevista está centrada en temas particulares; no está ni estructurada estrictamente con preguntas estandarizadas, ni es enteramente "no-directiva".
8. Ambigüedad	Las afirmaciones del entrevistado pueden ser alguna vez ambiguas, reflejando las contradicciones del mundo en que vive.
9. Cambio	El proceso de ser entrevistado puede producir nuevas intuiciones y tomas de conciencia, y el sujeto, durante el curso de la entrevista, puede cambiar sus descripciones y significados acerca del tema.
10. Sensibilidad	Diferentes entrevistadores pueden presentar diversas proposiciones acerca del mismo tema, dependiendo de su sensibilidad y conocimiento del tópico de la entrevista.
11. Situación interpersonal	El conocimiento obtenido es producido por la interacción interpersonal en la entrevista.
12. Experiencia positiva	Una entrevista de investigación bien llevada puede ser una experiencia rara y enriquecedora para el entrevistado, ya que puede obtener nuevas intuiciones acerca de la situación de su vida.

Igualmente, el mismo autor nos ofrece otros criterios que señalan la preparación o calificación que debe tener o adquirir un buen entrevistador (*véase* cuadro 4.4, reformulado):

Cuadro 4.4. Cualidades de un buen entrevistador.

Cualidad	*Descripción*
1. Competente	Tiene un amplio conocimiento del tema que trata la entrevista, y por ello puede guiar una conversación bien informada acerca del tópico y sus puntos más sobresalientes e importantes.
2. Organizado	Propone metas definidas para la entrevista y delinea el procedimiento para alcanzarlas: orden de los puntos, tiempo dedicado, solicitud de ahondar más en alguno, etcétera.
3. Claro	Propone temas y preguntas claras, sencillas, fáciles y cortas. Evita el lenguaje académico y la jerga profesional.
4. Gentil	Permite que los sujetos vayan a su propio ritmo de pensamiento y habla, y que terminen lo que están diciendo. Se muestra sereno y tolerante ante las pausas y opiniones no convencionales o provocativas.
5. Sensible	Escucha atentamente el contenido de lo que dicen los entrevistados y pone cuidado en los diferentes matices de los significados cuando responden; incluso les pide que profundicen

Cuadro 4.4. (*Continuación.*)

Cualidad	*Descripción*
	más en los matices más significativos. Es empático, escuchando el mensaje emocional de lo que se dice y de cómo se dice, y notando también lo que se omite.
6. Abierto	Identifica qué aspectos del tópico que aborda la entrevista son importantes para el entrevistado y deja que trate y ahonde en los que crea interesantes.
7. Orientado	Conoce a dónde quiere llegar: tiene clara la meta y el propósito de la entrevista y el conocimiento que requiere para llegar allá.
8. Crítico	No toma todo lo que le dicen como natural y evidente, sino que invita amablemente al entrevistado a que exponga las razones o argumentos que le convencen a él (al entrevistado) y añaden credibilidad a lo que dice o narra.
9. Buena memoria	Recuerda los tópicos que el sujeto ha tratado a lo largo de la entrevista y, por ello, puede relacionarlos, contrastarlos y pedirle que los profundice o, incluso, reelabore.
10. Interpretativo	Maneja la entrevista para clarificar o ampliar las afirmaciones del entrevistado; también puede sugerir interpretaciones con el fin de ver si son confirmadas o desmentidas por él.

La técnica de la entrevista se puede, y quizá se debe, utilizar igualmente en el estudio psicológico, educacional, sociológico, etc., de grupos, organizaciones y culturas. En estos casos, la práctica común (no aconsejable) es usar cuestionarios estructurados anónimos, pruebas o técnicas similares de carácter cerrado, enviados, en ocasiones, hasta por correo. El valor de los cuestionarios estructurados y cerrados queda limitado, sobre todo, por el hecho de que el investigador decide previamente, sin conocer a las personas que van a contestarlos, qué es y qué no es importante para ellas, tampoco permite que esas personas digan lo que podrían y quisieran decir (ni siquiera si al final del cuestionario se deja un espacio para observaciones, ya que es rara la persona que lo utiliza), descontextualiza las preguntas al sacarlas del contexto que les da significado, desintegra las estructuras al aislar los elementos, evade el estudio de las disposiciones o estructuras *cardinales* (Allport, 1966) que son la clave para la comprensión de cada persona, y otras limitaciones relacionadas con la actitud de mucha gente hacia este tipo de técnicas.

Resulta evidente que los aspectos más importantes de los fenómenos estudiados no afloran con estos procedimientos; necesitan una exploración y una relación mucho más profunda, cercana y confiable con los miembros más capaces y representativos de los grupos, con los miembros que tienen posiciones estratégicas o privilegiadas para los fines que persigue la investigación.

Esta etapa de la investigación cualitativa finalizará cuando se haya recogido y descrito un buen conjunto de material protocolar (primario), en entrevistas, observaciones, grabaciones y anotaciones, que se considere *suficiente* para emprender una sólida categorización o clasificación que, a su vez, pueda nutrir un buen análisis, interpretación y teorización y, así, conducir a resultados valiosos.

5 Métodos hermenéuticos

Toda ciencia encierra un componente hermenéutico...
Mal hermeneuta el que crea que puede o debe
quedarse con la última palabra.

HANS-GEORG GADAMER

El método básico de toda ciencia es –como ya señalamos– la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado. La observación y la interpretación son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación. De esta forma, la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá del nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico (adecuación del método al objeto), de la sistematización con que se presente todo el proceso y de la actitud crítica que la acompañe.

Anteriormente señalamos también que la ciencia tradicional –junto con sus objetivos, métodos de investigación y criterios de validación– no satisface los requerimientos y la crítica de la epistemología actual, pues contiene graves insuficiencias y errores en su adecuación al alto nivel de complejidad de toda realidad específicamente humana.

En este capítulo trataremos de integrar en forma lógica, coherente y funcional las ideas que provienen de la praxis hermenéutica en sus diferentes áreas y versiones, y aquellas que se derivan de la concepción dialéctica del conocimiento. Para ello, veremos cuatro orientaciones fundamentales que comparten las ideas básicas de los procesos hermenéuticos: el método hermenéutico-dialéctico (al cual le dedicaremos el mayor espacio, por ser histórica y psicológicamente el referente fundamental), la etnometodología, el interaccionismo simbólico y el análisis del discurso.

a) EL MÉTODO HERMENÉUTICO-DIALÉCTICO

LA HERMENÉUTICA EN LA HISTORIA

En el siglo XIX, varios autores hicieron familiar el término "hermenéutica"; sin embargo, este vocablo tiene una historia mucho más larga: proviene del verbo griego *hermeneuein*, que quiere decir "interpretar". Algunos autores relacionan este verbo con el nombre del dios griego Hermes, el cual, según la mitología, hacía de mensajero entre los demás dioses y los hombres, y además les explicaba el significado y la intención de los mensajes que llevaba.

En la investigación tradicional siempre se ha utilizado la hermenéutica (arte de interpretar) en un capítulo final, generalmente titulado "interpretación de los resultados" o "discusión de los resultados", en donde se pregunta el investigador qué significan en realidad esos resultados.

En ese capítulo, la hermenéutica aparece de manera explícita, pero en forma implícita está presente a lo largo de toda la investigación: en la elección del enfoque y de la metodología, en el tipo de preguntas que se formulan para recoger los datos, en la recolección de los datos y, por último, en el análisis de dichos datos; todos estos pasos implican actividad interpretativa. Por ello, podríamos decir –resumiéndolo todo– que la actividad mental del ser humano se reduce a recibir estímulos visuales, auditivos, olfativos, etc., que, por su naturaleza, son ambiguos y amorfos (o recuerdos de su memoria), y a ubicarlos en un contexto que le dé un posible sentido o significado.

En su forma explícita y directa, la actividad hermenéutica comienza en la cultura griega con las diferentes interpretaciones de Homero, y en la tradición judeocristiana ante el problema que plantearon las versiones diferentes de un mismo texto bíblico. ¿Cómo saber cuál era la versión verdadera, que había que aceptar y creer, y cuál la falsa, que había que desechar? Aquí la hermenéutica se valía de todos los

recursos útiles: estudios lingüísticos, filológicos, contextuales, históricos, arqueológicos, etc. De los textos griegos y bíblicos, la hermenéutica pasó a las ciencias jurídicas y a la jurisprudencia y, poco a poco, a todas las demás ciencias humanas.

Dilthey –uno de los principales exponentes del método hermenéutico en las ciencias humanas– define la hermenéutica como "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación" (1900). Es decir, que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte.

De este conjunto de posibles realidades se desprende, asimismo, la posibilidad de un hecho: que de la interpretación realizada por críticos geniales o experimentados se deriven ciertas "reglas técnicas" o cánones (es decir, un *método*) capaces de ayudar a quienes no están tan dotados. Tal es la contribución que hicieron autores como Schleiermacher (1967), Dilthey (1900), Heidegger (1974), Gadamer (1984), Ricoeur (1969, 1971), Radnitzky (1970), Kockelmans (1975) y otros.

Así, pues, el método hermenéutico es indispensable y prácticamente imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones. Tanto los animales como los seres humanos adoptan frecuentemente conductas "de engaño", conductas insólitas que parecen alógicas y hasta ilógicas, que se escogen precisamente porque los adversarios o depredadores no las esperan, por ser extrañas. Pensemos cómo se comporta el animal ante su depredador nato: la cantidad de engaños que realiza. Recordemos, en el ser humano, la variedad de simulaciones, ficciones, disfraces, fingimientos, engaños, dobleces, falsedades, ocultamientos, hipocresías, etc. Y ésta es la realidad que vamos a encontrar, por ejemplo, en una investigación acerca del crimen organizado, del funcionamiento del narcotráfico, de las actividades de espionaje, para no citar también a la diplomacia, etc. El uso, en estos casos, de *definiciones operacionales* equivaldría a una gran ingenuidad y a cometer el mayor de los errores, ya que esas conductas encubren o disfrazan en forma expresa la verdadera realidad.

La tradición positivista siempre ha tratado de apoyarse en los "datos brutos" pensando que éstos tienen un solo significado, que "los hechos hablan por sí mismos". Pero un acto físico o una conducta externa pueden tener muchos sentidos, y actos diferentes pueden tener el mismo significado. Debido a ello, en rigor, un acto

físico en sí no es ningún "dato", es decir, algo *dado*; el verdadero dato lo constituye el acto físico *con* el significado que tiene en la estructura personal del sujeto; y esto sólo se puede descubrir por medio de un cuidadoso *proceso hermenéutico*.

LA TEORÍA HERMENÉUTICA

A principios del siglo XIX, **F. Schleiermacher** criticaba la hermenéutica por su falta de unidad; afirmaba que "la hermenéutica, como arte de la comprensión, no existía como un campo general, sino como una pluralidad de hermenéuticas especializadas" (Palmer, 1969, p. 84).

Debido a ello, Schleiermacher (1967) estructuró un proyecto de *hermenéutica universal* y trató de formar una *ciencia de la hermenéutica* con una verdadera preceptiva de la comprensión que tuviera la autonomía de un método. Para él, todo lo que nos llega del pasado (historia, escritos, conductas, etc.) nos llega desarraigado de su mundo original y pierde, por tanto, su significatividad; por ello, sólo se puede comprender a partir de ese mundo, de su origen y génesis. Así, trató de integrar diferentes técnicas en un campo general unificado, y propuso una serie de principios básicos o cánones (contextuales y psicológicos), que servían para interpretar tanto un documento legal como un texto bíblico o uno de literatura.

El sistema general de interpretación que desarrolló tenía dos partes: una, compuesta de 24 cánones o reglas, se centraba en la *gramática* y ayudaba a descifrar el significado de las partes oscuras mediante referencia al contexto lingüístico, y otra, compuesta por cánones *psicológicos*, tomaba en cuenta la totalidad del pensamiento del autor. Lo que se trata de comprender –decía– no es sólo la literalidad de las palabras, sino también, y sobre todo, la individualidad del hablante o del autor. Por ello, la interpretación psicológica fue adquiriendo paulatinamente una posición de primer plano en su método. La interpretación psicológica trataba de entrar dentro de la constitución y personalidad completa del autor, era una recreación del acto creador (1967, III, pp. 355-364).

Para Schleiermacher, el principio del comprender era siempre moverse en un *círculo*, un constante retorno y vaivén del todo a las partes y de éstas al todo, una descripción *dialéctica* polar, pues considera la individualidad como un misterio que nunca se abre del todo, y el problema mayor radica en la "oscuridad del tú" y "porque nada de lo que se intenta interpretar puede ser comprendido de una sola vez" (1967, I, p. 33). La interpretación debe, además,

tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido, fórmula con la cual quiere decir que el intérprete tiene que hacer conscientes algunas cosas que al autor original pueden haberle quedado inconscientes.

Las ideas y los principios de Schleiermacher fueron decisivos en el progreso de la hermenéutica.

Wilhelm Dilthey fue el teórico principal de las ciencias humanas, el primero en concebir una epistemología autónoma para ellas. En su famoso ensayo de 1900, *Entstehung der Hermeneutik* (*Origen de la hermenéutica*), da un paso importante y definitivo más allá de Schleiermacher: sostiene que no sólo los textos escritos, sino *toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica*; señala, asimismo, que las operaciones mentales que producen el conocimiento del significado de los textos –como se describen en las reglas hermenéuticas– son las mismas que producen el conocimiento de cualquier otra realidad humana. Por ello, el proceso hermenéutico del conocer se aplica correctamente a cualquier otra forma que pueda tener algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos. Así, Dilthey convierte a la hermenéutica en un *método general de la comprensión*.

Ya que el significado de las acciones humanas no siempre es tan evidente, se hacen necesarias ciertas normas, reglas o técnicas que ayuden a hacerlo más patente y claro. De ese modo, la hermenéutica se convierte en un *método de sistematización de procedimientos formales*, en la ciencia de la correcta interpretación y comprensión.

El pensamiento de Dilthey es muy amplio; trata de comprender e integrar toda acción humana a través del tiempo, de la historia; por eso, elabora una "crítica de la razón histórica", como Kant lo había hecho con la "crítica de la razón pura". Dilthey integra en esta crítica los procedimientos de la hermenéutica anterior a él: ley del encadenamiento interno del texto, ley del contexto, ley del medio geográfico, étnico, social, etc. Los documentos fijados por la escritura son sólo una provincia de todas las realizaciones humanas que requieren interpretación; la interpretación es la captación o comprensión de una vida psíquica por otra vida psíquica diferente de la primera. Con esto, Dilthey coloca el problema hermenéutico en el ámbito de la psicología: *comprender es transportarse a otra vida.*

La técnica básica sugerida por Dilthey es el *círculo hermenéutico*, que es un "movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo", de modo que en cada movimiento

aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. Evidentemente el círculo hermenéutico revela un proceso *dialéctico* que no debe confundirse con el "círculo vicioso" de la lógica, en el cual una cosa depende totalmente de otra y ésta, a su vez, de la primera; el círculo hermenéutico es, más bien, un "círculo virtuoso".

En el contenido de sus obras, Dilthey insiste cada vez más en la noción de *estructura* en cuanto permite captar en una totalidad la coherencia de los diversos elementos, en función esencialmente de su finalidad consciente e inconsciente. Dilthey piensa que, en último análisis, ésta es la verdadera y concreta realidad no deformada o simplificada. Debido a ello, se considera a sí mismo como un "obstinado empirista" (Bleicher, 1980, p. 23) y busca una ciencia de las realidades humanas que produzca un conocimiento cierto y objetivo, es decir, verificable de manera intersubjetiva, consciente de que hay grados de verdad y que a ella sólo se llega por aproximación.

Asimismo, Dilthey (1900, 1944, 1951) señala que la vida psíquica se ubica en el nivel de las *vivencias*, las cuales implican ya una "unidad de significado", que no necesitan interpretación, pues son presupuestos autoevidentes por exhibir una certeza inmediata, y que si la ciencia humana se concentra en un nivel inferior, con fenómenos menos complejos y más aislables (como sensaciones, instintos y reflejos), entonces se perderá el verdadero objeto de las ciencias humanas, es decir, la vida misma. "De este modo, el concepto de *vivencia* y su significatividad constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas", ya que "la vida misma contiene saber... y el saber está ahí, unido a la vivencia sin saberlo; [...] el nexo de vida y saber es, pues, para Dilthey un dato originario" (Gadamer, 1984, pp. 102, 283, 296, 298).

Pero, ¿qué significa comprender una vivencia ajena? La conducta humana no es un mero acto o movimiento físico; tiene una meta y está animada por una intención; debido a ello, comprender una conducta humana es percibirla, de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima; comprender es un encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido; quien dice comprensión dice posibilidad de acceso a una vivencia psíquica que no es la nuestra, lo cual remite a una cierta forma de coexistencia con el prójimo, de vivencia vicaria, de *alter ego*.

La comprensión de una vida humana exige, a su vez, ir más allá de ella en cuanto realidad individual. "La vida individual –señala Dilthey– es parte de la vida como un todo" (Polkinghorne, 1983, p. 25). La vida individual no es una realidad aislada; se halla

mezclada e integrada en varios niveles de intensidad con la de otros seres o grupos humanos e, incluso, por medio de la cultura, con la vida de la humanidad en general. Debido a ello, los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la *vida cultural y social*. De esta forma, el objeto de investigación de las ciencias humanas incluye no sólo las esperanzas, los miedos, los pensamientos, los actos, etc., de los individuos particulares, sino también las instituciones, que son el producto de la actividad y vida humanas y que, a su vez, establecen el contexto en que se forma la experiencia individual.

En cuanto al proceso heurístico del método comprensivo, Dilthey (1944, 1951) puntualiza que las vivencias psíquicas se manifiestan de diferentes formas, entre ellas, expresiones faciales, gestos, posturas, acciones, lenguaje hablado y escrito y expresiones artísticas. La tarea de las ciencias humanas consiste en examinar estas manifestaciones de la vida experiencial tanto en sus expresiones individuales como en las sociales. El científico de las ciencias humanas debe hacer explícitos sus principios de organización y estructura. Esto se logra mediante la identificación de las *categorías de vida*, que son *procesos que implican relaciones y significado*. Por esto, el fin de una ciencia humana es explicar dichos procesos, y no sólo buscar relaciones causales. El reconocimiento y la comprensión de las "categorías de vida" requieren una visión del contexto lo más amplia posible y la investigación más completa de las manifestaciones de la vida. Un acto aislado, una persona aislada, un periodo histórico aislado, no revelan el aspecto interactivo de las categorías, tampoco el desarrollo y el cambio histórico de los patrones de vida, ni las estructuras de la organización social. Es necesario abordar, estudiar y comprender la interacción de las estructuras vitales individuales y sociales.

Es conveniente precisar –y Dilthey lo señala expresamente (1951)– que las "categorías de vida" que dan coherencia a la expresión vital de una persona no necesariamente son conscientes para esa persona en el momento en que se produce la expresión. De aquí la necesidad de ir más allá de lo prescrito por el método fenomenológico cuando necesitamos estudiar ciertas realidades psíquicas con componentes no conscientes o no totalmente conscientes.

Los positivistas declararon que el conocimiento debía derivarse de la "percepción" sensorial, como una *manifestación* de los objetos físicos trasmitida por el aparato sensorial a la conciencia. Dilthey dice que "en las venas del sujeto conocedor que construyeron Locke, Hume y el mismo Kant no corre verdadera sangre" (en Polkinghorne, 1983, p. 309). Por eso, hace hincapié en que hay

otro tipo de experiencia "perceptual" y es la que deben usar las ciencias humanas. Nosotros –afirma (1951)– no sólo reconocemos los objetos físicos, también reconocemos su significado. No sólo vemos manchas negras en un libro, también percibimos el significado de ese escrito; no sólo oímos los sonidos de la voz humana, también captamos lo que significan; no sólo vemos movimientos faciales y gestos, también percibimos intenciones, actitudes y deseos. La comprensión de los significados es un modo natural de entender de los seres humanos.

Martín Heidegger (1974) fue el filósofo que más destacó el aspecto hermenéutico de nuestro conocimiento, oponiéndose a la metáfora del espejo que había invadido la cultura occidental. Para Heidegger, la hermenéutica no es un método que se puede diseñar, enseñar y aplicar, más tarde, por los investigadores. Sostiene que ser humano es ser "interpretativo", porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es "interpretativa"; por tanto, *la interpretación* no es un "instrumento" para adquirir conocimientos, *es el modo natural de ser de los seres humanos*. Todos los intentos cognitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación, e incluso, la experiencia se forma a través de interpretaciones sucesivas del mundo (Polkinghorne, 1983, p. 224).

Heidegger hace una descripción del círculo hermenéutico que enfatiza un nuevo y fundamental significado:

> El círculo no debe ser degradado a círculo vicioso, ni siquiera a uno permisible. En él yace una posibilidad positiva del conocimiento más originario, que por supuesto sólo se comprende realmente cuando la interpretación ha comprendido que su tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares, ni la posición, ni la previsión, ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma (Gadamer, 1984, p. 332).

Heidegger piensa que no existe una "verdad pura" al margen de nuestra relación o compromiso con el mundo; que todo intento por desarrollar métodos que garanticen una verdad no afectada o distorsionada (es decir, puramente "objetiva") por los deseos y perspectivas humanos, está mal encaminado; asimismo, condena como "abstracción" todo intento de separar al sujeto de su objeto de estudio para conocerlo mejor; y agrega que los seres humanos conocemos a través de la interacción y del compromiso.

Cercana al pensamiento de Heidegger, se encuentra la filosofía de **Hans-Georg Gadamer**. Su obra maestra es *Verdad y Método* (1984, orig. 1960). Gadamer piensa que no podremos nunca tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra

expresión de la vida psíquica, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida. Todo esto aproxima al investigador a cualquier expresión de la vida humana, no como la famosa *tabula rasa* de Locke, sino con expectativas y prejuicios acerca de lo que pudiera ser el objeto observado. Debido a ello, la interpretación implica una "fusión de horizontes", una *interacción dialéctica* entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano.

Gadamer se relaciona con la *Metafísica* de Aristóteles, donde dice que la *dialéctica* es la capacidad de investigar lo contrario, que *saber* quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario y, por eso, es fundamentalmente dialéctico. Por esto, la verdadera dialéctica no trata tanto de buscar el punto débil del otro y aplastarlo con argumentos, sino más bien de sopesar realmente el valor de la opinión contraria y encontrar su verdadera fuerza; de ahí, la riqueza y la productividad mayéutica de los diálogos socráticos; de ahí, también, la pobreza que ofrece el *gran monólogo* del "método" moderno (*ibid.*, p. 445).

Gadamer, no obstante, trata de protegerse contra "el *metodologismo* de la teoría de la ciencia que sólo tiene ante sus ojos reglas y su aplicación", ya que los que así proceden "no se dan cuenta de que *la reflexión acerca de la praxis no es técnica*"; e ilustra este hecho enfatizando la componente *artística* de la dialéctica y recordando "cómo el propio Descartes reconoce que forma parte de la estructura especial del enderezamiento de algo torcido el que se lo tenga que torcer en la dirección contraria" (p. 646). Por todo ello, "no ha sido casual que haya orientado mi investigación de la mano de la experiencia del *arte*, cuyo 'sentido' no es agotable para la comprensión conceptual" (p. 665).

En términos de la psicología de la Gestalt, aunque no siempre, diríamos que la realidad exterior tiende a sugerirnos la figura, mientras que nosotros le ponemos el fondo (contexto, horizonte, marco teórico). Desde este punto de vista, continúa Gadamer, no existe algo que podamos llamar *la* correcta interpretación. Sin embargo, él no pretende sustituir, y menos aún eliminar, los procedimientos metodológicos (hermenéutica) utilizados en la investigación, sino explorar las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y la comprensión de las realidades estudiadas.

Entre los escritores contemporáneos, **Paul Ricoeur** (1969, 1971) es el autor más importante que propone a la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias humanas. Muchos otros científicos sociales han tratado de adaptar su metodología hermenéutica a la antropología y a la sociología. Ricoeur estudió de manera profunda las ideas más perennes y trascendentes y los aportes más valiosos de la fenomenología, del psicoanálisis, del estructuralismo, de las teorías del lenguaje y de la acción, y de la hermenéutica. Con todas estas contribuciones ha pretendido estructurar una metodología para el estudio de los fenómenos humanos. Su labor no termina en un eclecticismo, como cabría esperar en estos casos, sino que unifica e integra los diferentes aportes, de acuerdo con los requerimientos propios de las ciencias humanas. Una de sus contribuciones más valiosas (1971) es el desarrollo del "modelo del texto" para comprender el significado de la acción humana; ésta es como un escrito literario, por tanto, se puede "leer" como un texto, con los mismos criterios, para comprender a su autor, es decir, para captar el significado que éste puso en él.

Ricoeur piensa, además, que la investigación de la acción humana no puede proceder como si su autor fuera *completamente consciente* de lo que ella significa. Sus estudios acerca de Freud le enseñaron que los procesos conscientes a veces encubren o disfrazan las razones que tiene una persona para actuar de una determinada manera. Así, la introspección, como toda técnica que de una u otra manera se base en ella (encuestas, cuestionarios, etc.), deberá ser complementada con una buena interpretación.

Ricoeur, como Gadamer y Dilthey, también valora la importancia que tiene el *contexto social*. Una buena investigación deberá ser estructural: enfocará los eventos particulares ubicándolos, tratando de entender el amplio contexto social en que se dan. También aquí hay un movimiento dialéctico entre el caso singular y el todo social. La etapa de análisis estructural –que es una etapa necesaria– ayudará a dar el justo peso a la influencia del ambiente en la determinación de la acción humana.

Según Ricoeur, la acción humana necesita ser "objetificada" para convertirse en objeto de una ciencia humana. Así como la palabra hablada se transforma en objeto cuando se expresa en forma escrita, la acción humana puede alcanzar una cierta "objetificación" sin perder su carácter y riqueza de significación. Ricoeur señala que "las acciones dejan su huella", o que "dejan marcas" en el tiempo, y que estas huellas o marcas pueden "leerse". Una acción deja una huella cuando contribuye o da origen a realizaciones o estructuras que más tarde constituyen los documentos "históricos" de la acción humana. Ricoeur agrega que, incluso, hay un significado objetivo de la acción que se puede separar de la intención del autor y que produce consecuencias no intencionales; de aquí la insuficiencia de explorar solamente la intención del autor para obtener una adecuada interpretación.

Interpretación dialéctica de las dimensiones de la conducta humana

La parte operativa de esta etapa se apoya en la fundamentación teórica expuesta en este capítulo y en la primera parte de esta obra. La idea central destaca el hecho de que cada escuela filosófica, psicológica, sociológica, etc., se ha construido sobre un segmento de la realidad total, ha adoptado un esquema, enfoque o marco referencial determinado, y se ha identificado con *un* momento del proceso cognitivo y del proceso dialéctico de la investigación. De aquí que, como señaló Henri Lefebvre:

> [...] para la discusión viva hay algo de verdad en toda idea. Nada es entera e indiscutiblemente verdadero; nada es absolutamente absurdo y falso. Al confrontar las tesis, el pensamiento busca espontáneamente una unidad superior. Cada tesis es falsa por lo que afirma en forma absoluta, pero verdadera por lo que afirma relativamente (Bleger, 1972, p. 264).

Esta realidad nos lleva a constatar que la conducta humana, toda acción humana, es susceptible de múltiples interpretaciones, y que la mejor o más acertada en cada caso se descubrirá sólo con un detallado y cuidadoso análisis estructural de sus dimensiones y del todo de que forma parte. Estamos aquí, de hecho, en una posición diametralmente opuesta a la sostenida por J. S. Mill y la tradición positivista, que se apoya en los "datos brutos", pensando que éstos tienen una sola interpretación, que "los hechos hablan por sí mismos"; debido a ello, usan descripciones físicas de la conducta humana o *definiciones operacionales*, es decir, basadas en los datos brutos. La definición operacional, en efecto, es más una solución pragmática que una solución esencial: le da al investigador una cierta consistencia, pero *evade el verdadero problema* del significado del fenómeno (*véase* Martínez M., 1999a, cap. 9). En la orientación fenomenológica y hermenéutica, en cambio, se considera que el significado es el verdadero dato (Giorgi, 1983), que la *magnitud de un dato está dada por su nivel de significación* y que este dato se presenta en un contexto individual y en una estructura personal y social que es necesario conocer para interpretarlo.

A continuación expondremos los *criterios* (reglas, normas o cánones hermenéuticos) que han utilizado algunos distinguidos autores para interpretar las "acciones humanas" y, más adelante, expondremos nuestro "esquema dimensional" con el mismo fin.

Cánones generales de la técnica hermenéutica según Radnitzky

Gerard Radnitzky (1970) propone siete reglas generales (cánones) que se circunscriben dentro de la teoría y la técnica propias de la hermenéutica de los autores más renombrados en este campo. En toda la exposición está siempre presente la analogía entre el *texto escrito* (como expresión de un tipo de acción humana) y la *acción humana en general*. Las reglas son las siguientes:

a) Utilizar el procedimiento dialéctico que va del significado global al de las partes y viceversa, es decir, el llamado *círculo hermenéutico*. Este procedimiento produce una ampliación del significado, al estilo de círculos concéntricos que amplían la unidad de significado captada con anterioridad (Gadamer, 1984).

b) Preguntar, al hacer una interpretación, qué es lo que la hace máximamente *buena* (en el sentido del concepto de "buena gestalt" o "buena configuración" de la psicología de la Gestalt) o qué es lo que la hace "razonable".

c) *Autonomía del objeto:* el texto debe comprenderse desde adentro, es decir, tratar de entender lo que el texto dice acerca de las cosas de que habla, entendiendo al texto en sí y a los términos en el sentido en que son usados dentro del texto. El mismo procedimiento se utilizaría al interpretar la acción humana. Ésta es, sobre todo, la posición que asume E. Betti en su elaborada teoría de la interpretación (1980).

d) Importancia de la *tradición:* de las normas, costumbres y estilos que son anteriores al texto en sí y que dan significado a ciertos términos primitivos. Este punto hace hincapié en el aspecto opuesto y complementario del anterior.

e) *Empatía* con el autor del texto (acción), en el sentido de ponerse imaginariamente en su situación para comprenderlo desde su marco interno de referencia. Esto implica familiaridad con la temática específica en cuestión, con el mundo y la vida del autor, y con las tradiciones que influyeron en él.

f) Contrastar la interpretación provisional de las partes con el *significado global* del texto (o de la conducta de la persona) como un todo, y posiblemente con otros textos afines del mismo autor (el comportamiento en circunstancias similares). Esto hará que los resultados de la interpretación sean

"razonables" al máximo, no sólo "consistentes" lógicamente, sino también "coherentes" y sin "disonancias cognitivas".

g) Toda interpretación implica *innovación y creatividad*. Según un viejo aforismo hermenéutico, "toda comprensión debe ser una mejor comprensión que la anterior"; de este modo, al comprender un texto o una acción humana debemos llegar a comprenderla, en cierto modo, mejor que su autor (pues, el autor o el actor no son siempre plenamente conscientes de muchos aspectos implícitos que implican sus obras o acciones); esto sería posible en el sentido de que son analizados desde otros puntos de vista, los cuales enriquecen su descripción o comprensión.

Cánones de una "ciencia social interpretativa" *según Kockelmans*

Joseph Kockelmans (1975) considera que la hermenéutica moderna no es un proceso especial, sino un *método* interpretativo que sigue el curso natural del modo humano de comprender, el proceso en que las personas normales buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodea. Según Kockelmans, toda comprensión humana sería hermenéutica, en parte determinada por la cultura, la historia y nuestra condición histórica peculiar y personal, y en parte sería original, nueva, creadora y trascendería la cultura y la tradición. Esta originalidad y novedad se daría de manera continua a través de la historia: de ese modo, en nuestros tiempos, las feministas han hecho una reinterpretación de la posición de la mujer en la historia y en la cultura, y los promotores del "Diálogo Norte-Sur" están reinterpretando la historia de las relaciones entre los países industrializados y los que están en vías de desarrollo.

Kockelmans (1975) considera que la comprensión es la fusión de dos perspectivas: la del fenómeno en cuanto tal (ya sea un viejo texto, la vida de una figura histórica o un evento o proceso psicológico o social) y la del intérprete, ubicado en su vida, en una amplia cultura y en un punto histórico del tiempo. La "ciencia social interpretativa" busca una interpretación que sea "intersubjetivamente válida para las personas que *comparten el mismo mundo* en un momento de la historia".

Kockelmans enumera cinco cánones que darían una garantía de la *validez intersubjetiva de una interpretación*:

a) La *autonomía del objeto*. El significado debe derivarse del fenómeno estudiado y no ser proyectado en él. No se deben forzar los fenómenos que van a entrar dentro de teorías o esquemas interpretativos preconcebidos; ciertamente, se pueden utilizar ideas y usar analogías tomadas de otras fuentes, pero, en último análisis, "la fuente y el criterio del significado articulado es y permanece en el fenómeno mismo" (p. 84).

b) La interpretación debe *hacer el fenómeno máximamente razonable y humano*. Así, la complejidad de una realidad personal o histórica o cierta "mistificación" de la misma necesita ser explorada y puesta de manifiesto. El investigador debe tratar de entender los fenómenos en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos: Laing, por ejemplo, ha interpretado ciertos aspectos de la locura de tal manera que aparecen como "razonables", hablando en términos humanos; a partir de esto, en la relación terapéutica se lleva al paciente a una toma de conciencia y a una comprensión más profunda de sus propias vivencias.

c) El intérprete debe *adquirir la mayor familiaridad posible* con el fenómeno en toda su complejidad y sus conexiones históricas. La validez de una investigación aumenta si el investigador se aproxima muy de cerca a la vida y experiencia de las personas que estudia, a los lugares y personas que frecuentan y, en general, a todo lo que tiene alguna significación especial en sus vidas.

d) El intérprete debe también *mostrar el significado del fenómeno para su propia situación* o para la situación actual general. Kockelmans señala que nadie está realmente interesado en la comprensión de algo que es totalmente irrelevante para él o para la sociedad en que vive (p. 86). En verdad, nosotros nos interesamos en algo porque, de alguna manera, nos conmueve o nos llama la atención, sea debido a nuestra historia personal, a nuestras preferencias o a nuestros valores.

e) El canon más importante es el *círculo hermenéutico* de Dilthey, ya descrito. Este punto merece una atención especial y una exploración más profunda. Kockelmans lo ilustra como sigue:

> El círculo hermenéutico es esencialmente un modo muy general de desarrollo de todo conocimiento humano, es decir, el desarrollo a través de un procedimiento *dialéctico*. Se presume que no puede darse algún desarrollo de conocimiento sin algún conocimiento previo. La anticipación del significado global de una acción, una forma de vida, una institución social, etc., se articula a través de un *proceso dialéctico* en el que el significado de las "partes" o componentes está determinado por el conocimiento previo del "todo", mientras que nuestro conocimiento del "todo" es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento en nuestro conocimiento de los componentes (p. 85).

Dimensiones que se van a explorar: modelo hermenéutico-dialéctico

Ernst Cassirer afirma que *"la verdad es, por su naturaleza, la criatura del pensamiento dialéctico;* no puede ser obtenida, por tanto, sino en la constante cooperación de los sujetos en una interrogación y réplica recíprocas" (1976, p. 21). Ya expusimos cómo Radnitzky y Kockelmans entienden los criterios y fijan la normativa que podría ayudar a lograr una interpretación que se aproxime lo más posible a la "verdadera" realidad. Por nuestra parte, aceptamos plenamente y aconsejamos el uso de esas reglas en la interpretación del material acumulado en la etapa anterior (grabaciones del diálogo y de la imagen, transcripciones, anotaciones, etc.), y además *proponemos un modelo* que creemos más completo y estructurado y que, a su vez, integra también esas reglas.

Toda acción humana puede poseer varias "dimensiones" que es necesario explorar e interpretar en su verdadero significado, si queremos descubrir su real naturaleza en el contexto concreto en que se da.

A continuación se exponen algunas de esas "dimensiones" y se sugieren los procedimientos metodológicos que se han mostrado más adecuados para su exploración hermenéutica. Con esto, estamos anticipando el proceso de *categorización y estructuración* que se tratará más específicamente en el capítulo 9. En efecto, el proceso de interpretación –como ya señalamos– es el proceso natural de operar de la mente humana y se da espontáneamente en cualquier reflexión.

El procedimiento metodológico básico y general es *oír* (y ver) *repetidas veces, a determinados intervalos de tiempo, las grabaciones* (diálogo e imagen) con las anotaciones correspondientes, ubicando su contenido, de manera alternativa, sobre el *posible fondo emergente* que le ofrecería cada una de las dimensiones que detallamos en las páginas siguientes. Estas dimensiones no se dan o descubren antes de la estructura del todo: emergen o aparecen en una *dialéctica* entre el todo y las partes, a medida que progresan la exploración y el análisis del material recogido.

A continuación, se describen cuatro "dimensiones" básicas, explícitas o implícitas en todo comportamiento humano, con el señalamiento de la orientación ideológica (especialmente psicológica) que puede sugerir más categorías, conceptos, teorías y métodos para la comprensión de esa dimensión de la acción humana. Pensamos, en efecto, que cada una de estas corrientes ideológicas, presentes en la

actualidad en todas las ciencias humanas, tiene un gran poder de explicación y, por consiguiente, posee una gran parte de "la verdad".

a) Descubrimiento de la *intención* que anima al autor

El acto humano, considerado en sí (es decir, físicamente), en apariencia puede no mostrar sentido alguno. Los actos humanos se comprenden por referencia a las intenciones que los animan; conocer bien a una persona consiste en saber cuáles son sus intenciones, esto es, qué trata de conseguir en el futuro.

La *intención* que tiene un actor, la meta que persigue, el propósito que alberga, coordinan y orientan muchas motivaciones, sentimientos, deseos, recuerdos, pensamientos y conductas hacia un fin. Debido a ello, la intención es una *clave metodológica* que nos ayuda a captar la estructura, que quizá sea la más importante y de mayor nivel en el sistema general de la personalidad.

Ahora bien, la intención siempre se encuentra íntimamente ligada al conjunto de valores de la persona: los valores personales son la fuerza dominante, la motivación básica en la vida, y toda la actividad de una persona se orienta hacia la realización de estos valores (Allport, 1966, p. 632); por esto, para descubrir la intención que anima una conducta determinada, es necesario explorar y penetrar en el sistema específico de valores de esa persona, pues de ese modo captaremos el nexo interno significativo de su vida y sus acciones, lo cual, en cierta forma, significa descubrir, si bien parcialmente, la "filosofía de la vida" que guía explícita o implícitamente a esa persona.

El descubrimiento de la intención (valores, filosofía de la vida) establecerá un contexto y un horizonte que facilitarán la correcta comprensión de la acción o conducta específica que constituye el objeto de nuestra investigación.

La filosofía y la psicología existencial hacen hincapié en la importancia y trascendencia de esta dimensión, la cual *destaca* la función que desempeña *parte consciente* de la persona, sus sentimientos y vivencias relacionados con su existencia individual, en el mundo y entre los demás seres humanos; esta orientación no concibe la conducta únicamente como el resultado de las condiciones corporales internas (*psicoanálisis clásico*) o de la estimulación del mundo exterior (*conductismo radical*): para ella el ser humano no es una criatura de puros instintos, necesidades y tendencias, ni el títere manejado por el ambiente, sino, y sobre todo, un ser dotado de la *libertad* de escoger y ser responsable de sus decisiones, es decir, de su existencia.

La meta última de la orientación existencial consiste en descubrir la motivación, tendencia o fuerza básica de la vida humana que pueda ofrecer una clave para la comprensión de la naturaleza humana como tal.

En el descubrimiento de la intención que anima y guía la acción humana, el investigador encontrará una gran *ayuda* en el uso de algunos conceptos o categorías de la *corriente fenomenológico-existencial*, los cuales son muy adecuados para una comprensión profunda. Entre otros, serán muy útiles los conceptos matrices de "intencionalidad", "libertad-responsabilidad", "autonomía", "conciencia", "vivencias", "autorrealización", "escala individual de valores", "creatividad", "proyecto existencial", "ser en el mundo", "sentido de la vida", "angustia existencial", "autoconcepto", "sí mismo", etc., así como las analogías y las metáforas que se inspiran en esta línea de pensamiento.

Puesto que la intención es una realidad o actividad consciente, el modo práctico, operativo, de realizar su exploración se centrará principalmente en lo que el sujeto *dice* expresamente, y en la interpretación se tendrán en cuenta las sugerencias señaladas en el capítulo 9.

b) Descubrimiento del *significado* que tiene la acción para su autor

Esta dimensión comparte gran parte de la naturaleza y dirección de la intención; por ello, es como una ampliación o "la otra cara" de la misma.

Si en una biblioteca encontramos que los libros están clasificados de acuerdo con su tamaño, su peso, o por el color de la carátula, el hecho nos parecerá "no natural", "no lógico" y, además, poco funcional, poco útil. Sentiremos que los libros deben clasificarse de acuerdo con su contenido, es decir, con el *significado* de lo que está escrito en ellos. De manera similar, una acción o conducta humana se relaciona con el comportamiento total de la persona no por lo que son física u operacionalmente, sino a partir de su significado; y la comprensión del significado implica la comprensión de un conjunto de detalles en función de una entidad coherente. El nivel de significación de una acción es lo que la hace más o menos importante.

Según Weber, el verdadero objeto de investigación de las ciencias humanas es el descubrimiento del significado que una acción tiene para su autor; en efecto, este significado puede dar origen y crear una acción: Cassirer define al hombre como un "animal simbólico" (1978, p. 49). Sin embargo, el significado es un fenómeno que no se puede someter a la observación empírica; debido a ello, el acceso a la entidad no observable del significado se logrará por medio de una *comprensión interpretativa*, lo cual exige, de algún modo, un cierto nivel de empatía, compartir de alguna manera los "estados mentales del otro", tener una "experiencia o vivencia vicaria", etc. Dilthey consideraba que "la comprensión es el redescubrimiento del yo en el tú" (1944, p. 215). El proceso de esta comprensión (*verstehen*) consiste en internalizar los movimientos externos (la acción) y en aplicarles "máximas de conducta", es decir, generalizaciones de vivencias personales que derivamos de la introspección (Kaplan, 1979, p. 142).

Para comprender el significado que la acción tiene *para su autor* resulta imprescindible tener, como fondo de la misma, el contexto del autor, su horizonte, su marco de referencia. Dilthey describe tres condiciones que permiten comprender el significado de la acción ajena:

1. Es necesario familiarizarse con los procesos mentales a través de los cuales se vivencia y expresa el significado.
2. Conocer el contexto y la situación concretos y particulares en que se hace una expresión (lingüística, conductual, etc.).
3. Conocer el sistema sociocultural que provee el significado de las expresiones (Polkinghorne, 1983, p. 30).

Este significado (significado para el actor) *puede* ser totalmente diferente del significado que la acción tiene para el investigador cuando éste pone como fondo su propio marco teórico de referencia, como explicaremos al hablar de la función.

Así como la *unidad de correlación* hace comprensibles los sistemas físicos, la *unidad de significación* hace comprensibles los actos *humanos:* las unidades de comportamiento son indivisibles y constituyen el medio de un nuevo tipo de intelección (Merleau-Ponty, 1976, p. 220), y, si las fragmentamos, aunque eleven el nivel de "confiabilidad" (estadística), de poco servirá, ya que pierden significación. Cuando advertimos que un movimiento o acto físico está "cargado de sentido" (Spranger, 1972), es porque ya lo estamos viendo, quizá inconscientemente (conocimiento tácito), en relación con una totalidad.

La exploración e interpretación del significado se llevará a cabo, básicamente, de manera paralela con los mismos actos y mediante el mismo proceso con que se explora e interpreta la "intención".

c) Descubrimiento de la *función* que la acción o conducta desempeña en la vida del autor

Descartes creyó encontrar la tierra firme de la certeza en la racionalidad pura, en su famoso *cogito*, sin dudar acerca de la validez y de la firmeza de esa base. Freud socavó los cimientos en que se apoyaba el campo de la conciencia y de los actos conscientes, y advirtió que en esos actos se infiltran y también entran en juego ciertos fantasmas, ilusiones y, sobre todo, unas tendencias impulsivas que se imponen, utilizando para ello aun los mismos actos conscientes. La dinámica del sistema inconsciente requiere una técnica de interpretación que descifre las distorsiones y los desplazamientos. De aquí la importancia del famoso dicho de Schleiermacher, según el cual, el fin de la hermenéutica es comprender a un autor mejor de lo que él mismo se entiende.

Para nuestros fines, el término *función* será utilizado para indicar que la meta perseguida *puede* ser buscada en forma no consciente. Por tanto, la función puede ser latente, oculta. Si fuera siempre consciente la llamaríamos "propósito", "intención" o, quizá, "motivación". En la teoría general de sistemas, la función se refiere al papel que tienen los diferentes elementos de un sistema en el mantenimiento del sistema como tal. Y, según Malinowski, el *análisis funcional* es:

> [...] la explicación de [...] hechos [...] señalando la parte que toman dentro de un sistema general [...], la manera en que están relacionados unos con otros dentro del sistema y la manera en que este sistema está relacionado con el entorno físico [...]. El enfoque funcional [...] insiste, por tanto, en el principio [...] de que cada parte llena alguna función vital, tiene alguna tarea que cumplir, representa una parte indispensable dentro de un todo organizado (en Polkinghorne, 1983, p. 148).

El aporte específico del psicoanálisis en el esclarecimiento de la función consiste, según Ricoeur (1975), en que:

> [...] los efectos del sentido que descifra expresan relaciones de fuerza. De allí proviene la ambigüedad aparente del discurso freudiano: parece operar con nociones que pertenecen a dos planos de coherencia diferentes, a dos universos de discurso, el de la fuerza y el del sentido [...]. Ese discurso mixto no es algo equívoco por falta de clarificación: encierra la realidad revelada por la lectura de Freud y que podemos denominar *la semántica del deseo*. Todos los filósofos que reflexionaron acerca de las relaciones entre el deseo y el sentido enfrentaron el mismo problema, desde Platón, que establece un *parangón* entre la jerarquía de las ideas y la jerarquía del amor, hasta Spinoza, que liga los grados de afirmación y de acción del *conatus* con los grados de claridad de la idea (p. 168).

El conflicto que estos dos sistemas (consciente e inconsciente) desencadena, sobre todo en ciertas personas, está bien ilustrado por Murray en el siguiente pasaje, en el que utiliza un lenguaje analógico:

> Yo visualizo un fluir potente de vida subjetiva, consciente e inconsciente, una corriente de fantasías con memorias fluctuantes de eventos pasados, corrientes de complejos litigantes, de conspiraciones y contraconspiraciones, de insinuaciones llenas de esperanza e ideales [...]. Una personalidad es un entero congreso de oradores y grupos de presión, de niños, demagogos, anarquistas, traficantes, no comprometidos, sobornantes, vendidos, camarillas, oportunistas, césares y cristos, maquiavelos y judas [...]. Y a un psicólogo que no reconozca esto en sí mismo, cuya mente esté cerrada y bloquee el flujo de imágenes y sentimientos, habría que animarlo a hacerse psicoanalizar y a buscar amigos entre los diferentes miembros de su familia (en Hall y Lindzey, 1970, p. 165).

En la entrevista –es decir, durante el diálogo– habrá que tener muy presente esta importante dimensión de la realidad. Ésta se puede hacer patente de muchas maneras, sobre todo mediante el lenguaje no verbal. La conciencia del entrevistado puede estar concentrada en el contenido verbal, pero, al mismo tiempo, su cuerpo puede estar realizando una actividad motora mucho mayor como, por ejemplo, cuando observamos sus ojos fijos en cierto punto o en ciertas cosas, sus manos se mueven sin concierto, su cabeza gira de un lado a otro, sonríe sin motivo y, en general, exhibe ciertas expresiones faciales que no concuerdan y hasta desmienten lo que dice verbalmente. Es preciso advertir, junto con el contenido "intencional" de las palabras, las imágenes y las metáforas que usa, la voz, el modo y los tiempos verbales, cierta clase de términos, etc. Todo esto pone un "fondo elocuente" que puede modificar sustancialmente el significado de las palabras.

Por todo esto, resultará fácil constatar que en el sistema general de una personalidad hay muchas estructuras psíquicas donde no todo es armonía, ni coordinación, ni orden. Puede haber subestructuras que tiranizan y esclavizan a otras; puede haber estructuras en franco progreso y otras en proceso de desintegración. Así, por ejemplo, el impulso sexual (con todas sus implicaciones de recuerdos, sentimientos, imaginaciones, etc.) puede adquirir un

dominio opresor sobre la estructura, por ejemplo, de los valores éticos, o derrumbar la estructura de la autoestima o imagen de sí mismo, etc. En general, la personalidad bien integrada tiene menos luchas y conflictos internos de subestructuras; en cambio, las personalidades neuróticas pueden ser auténticos campos de batalla donde hay todo tipo de intrigas, con complejísimas estructuras que desafían la pericia profesional del psicólogo en el momento de su cabal desciframiento y comprensión (Martínez, 1999b, p. 102).

Sin embargo, un análisis funcional cuidadoso hará ver las "razones ocultas" y cómo la irracionalidad no es tanta como puede parecer a primera vista. La personalidad enferma, en efecto, tiene que convivir con cuerpos extraños y, como un organismo físico invadido por gérmenes patógenos, tiene que aislarlos y neutralizar sus posibles efectos dañinos sobre el resto del cuerpo. "No quiero ni pensar en eso", dicen, a veces, algunas personas.

En la comprensión de la función, resultarán de gran utilidad las ideas que pudieran surgir del análisis y contenido de algunos conceptos y categorías psicoanalíticos matrices tales como "síntoma", "tendencias impulsivas o instintivas", "mecanismos de defensa" (introyección, proyección, racionalización, sublimación, etc.), "represión", "resistencia", "dinámica inconsciente", "trauma", "símbolo", "censura", "yo-ello-superyó", "inhibición", "transferencia", "contratransferencia", "complejo", "libido", "ideas latentes", "narcisismo", "interpretación onírica", etc., y las analogías y metáforas relacionadas con ellos.

d) Determinación del nivel de *condicionamiento* ambiental y cultural

Cada ser humano ha nacido en un tiempo y en un país con una tradición cultural: una lengua, ciertas costumbres, normas y patrones de conducta, valores, un modo de ver y juzgar la vida y todo lo que rodea la existencia humana; asimismo, existen modos de enfocar los problemas y las soluciones ya hechas para los mismos: formas de pensar, de evaluar y de juzgar las cosas, los eventos y el comportamiento humano. Todo esto hace que cada persona nazca y viva en un ambiente cultural, así como el pez nace y vive en unas aguas que quizá no conozca mucho, pero que forman su propio medio de vida y, en gran parte, determinan su forma de ser.

Durante su crecimiento y desarrollo, el ser humano va efectuando todo un aprendizaje: el desenvolvimiento natural y espontáneo de las cosas va *moldeando* su ser y, en una dialéctica continua con el medio (interacción de asimilación y acomodación, según

Piaget), se va formando la estructura de la personalidad, con las características y los rasgos individuales que lo definen como persona. Este aprendizaje es lo que es para cada persona, pero pudiera también ser muy diferente, como, de hecho lo es, para otras personas que han nacido y han crecido en otros ambientes familiares y culturales.

Esta dimensión de la realidad pone también un "fondo", un contexto, un horizonte, que dará significado y ayudará a comprender muchas acciones y conductas humanas que, de otra manera, resultarían indescifrables.

Al analizar esta dimensión, convendrá tener presentes algunos conceptos y categorías conductistas básicos tales como "estímulo", "respuesta", "condicionamiento", "programación", "refuerzo positivo o negativo", "control", "modelaje", "aprendizaje social", "desensibilización", "conducta operante", "conducta aversiva" y muchos otros, con las analogías y las metáforas que ellos sugieren.

Conclusión

Las cuatro dimensiones señaladas (intención, significado, función y condicionamiento) forman un *esquema de comprensibilidad* para las acciones humanas. En el diálogo exploratorio con la persona entrevistada y, sobre todo, en el estudio sistemático posterior de las grabaciones, estas dimensiones serán como radios de una rueda que llevarán el pensamiento continuamente del centro (acción o conducta humana) a cada una de ellas y sus contextos, y de cada una a las otras. Evidentemente, una buena investigación requiere mucha preparación en el área específica objeto de estudio, pues ella nunca puede ser fruto de ciertas técnicas o trucos metodológicos ("mito de la metodología" de Kaplan, 1979; "fetichismo metodológico" de Koch, 1981), que se espera resuelvan los problemas como por arte de magia y, por supuesto, con ayuda de la computadora.

b) LA ETNOMETODOLOGÍA

Durante los años sesenta y setenta comenzaron y se extendieron diferentes críticas a la metodología empleada, sobre todo en la sociología (Cicourel, 1964; Garfinkel, 1967). Estas críticas desafiaban varios de los presupuestos más familiares de esta disciplina, con resabios más bien positivistas, y acentuaban la idea de que la realidad social era algo *construido*, producido y vivido por sus miembros.

Para poder comprender a fondo la naturaleza y el proceso de este fenómeno, es decir, la *parte activa* que desempeñan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria, se fue creando, poco a poco, una nueva metodología, llamada *etnometodología*, por ser algo elaborado por el grupo humano que vive unido, un *ethnos*. También se desarrollaron, a partir de esta base, otras variedades del construccionismo, del análisis del discurso y de diferentes ramas interpretativas, que, en el fondo, reciben gran parte de su ideología de la *fenomenología* de Husserl (1962) y Schutz (1964).

Pero la etnometodología ha sido la más radical y productiva orientación metodológica que ha especificado los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye ese orden social: qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos. Esto ha constituido una *práctica interpretativa*: una constelación de procedimientos, condiciones y recursos a través de los cuales la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana.

La etnometodología no se centra tanto en el *qué* de las realidades humanas cotidianas (qué se hace o deja de hacerse), sino en el *cómo*, es decir, en la *modalidad* de su ejecución, desenvolvimiento y realización, que puede ser en gran parte un proceso que se desarrolla bajo el umbral de la conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social (Holstein y Gubrium, 1994, y Gubrium y Holstein, 2000).

De aquí, que la etnometodología sostenga que en las ciencias sociales todo es *interpretación* y que "nada habla por sí mismo"; que todo investigador cualitativo se enfrenta a un montón de impresiones, documentos y notas de campo que lo desafían a buscarle el sentido o los sentidos que puedan tener. Este "buscarle el sentido" constituye un auténtico "arte de interpretación".

De aquí, también, que este sentido pueda ser bastante diferente de acuerdo con la perspectiva *étnica*, *de género*, *de cultura* y demás aspectos identificatorios, tanto del grupo social estudiado como del investigador. Esto da pie a que se hable de una epistemología eurocéntrica, de una epistemología afroasiática, o de una epistemología feminista; y, con ello, se fundamente lo que en la actualidad se considera una *nueva sensibilidad* posmodernista o posestructuralista.

El corazón de la etnometodología está en la *interpretación* de las poliédricas y polifacéticas caras que puede tener una realidad humana, ya sea individual, familiar, social o, en general, de cualquier grupo humano. Ya Aristóteles había dicho, como recordamos, que el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías (*Metaf.*, Lib. IV). ¿Cuál o cuáles de

esos aspectos o caras, que tiene una realidad concreta, deberé ver o percibir, y cuál o cuáles de las categorías, de que dispone mi mente como investigador, deberé aplicar? Aquí está la esencia de la investigación: en esta *interpretación*.

Las realidades humanas, las de la vida cotidiana –que son las más ricas de contenido–, se manifiestan de muchas maneras: a través del comportamiento e *interacción* con otros miembros de su grupo, de gestos, de mímica, del habla y conversación, con el tono y timbre de voz, con el estilo lingüístico (simple y llano, irónico, agresivo, etc.) y de muchas otras formas. Todo esto necesita una esmerada atención a los finos detalles del *lenguaje y la interacción* para llegar a una adecuada interpretación. Para ello, hay que colocarlo y verlo todo en sus *contextos específicos*, de lugar, presencia o no de otras personas, intereses, creencias, valores, actitudes y cultura de la persona-actor, que son los que le dan un significado. No basta aplicar sistemas de normas o reglas preestablecidas (como lo son muchas tomadas de marcos teóricos): lo que es válido para un grupo puede, quizá, no serlo para otro. De acuerdo con la mayor o menor influencia de estos factores, una determinada conducta puede revelar vivencias, sentimientos o actitudes muy diferentes: puede revelar fraternidad, amor, resentimiento, recelo, asertividad, venganza, agresividad, franco odio, etcétera.

¿Cuál de ellas, o qué interpretación, será la más adecuada y acertada? Para lograrlo, no es suficiente preguntarle a la persona, por ejemplo, por medio de una *entrevista*, aunque ésta sea *en profundidad*, ya que el lenguaje sirve tanto para comunicar lo que pensamos como también para ocultarlo. Recordemos la cantidad de simulaciones, disfraces, fingimientos, engaños, dobleces e hipocresías que suelen usar los seres humanos en ciertas circunstancias. Por todo ello, la etnometodología no considera el lenguaje como algo *neutro* o como un instrumento sin más que describe la vida humana real, sino como un *constitutivo* de ese mundo humano o social, que revela, a su vez, la forma o la modalidad en que la *interacción* produce ese orden o estilo social en que se da. No hay, en consecuencia, un lenguaje y una interacción, sino un *lenguaje-en-interacción* que posee una secuencia estructurante del contexto y su significado, lo cual diferencia la etnometodología del *análisis del discurso* (Heritage, 1984; Zimmerman, 1988). En efecto, el análisis del discurso, en su acepción general, ha sido blanco de muchos ataques de los etnometodólogos que lo acusan de ignorar los detalles situacionales de la vida cotidiana, al estilo y como la biología molecular ignora las estructuras reales que se dan en todo organismo biológico.

Por todo ello, el medio técnico más apropiado en la etnometodología es la *observación independiente o participativa*, según el caso, con la grabación de *audio y de video* para poder analizar las escenas repetidas veces y, quizá, para corroborar su interpretación con una *triangulación* de jueces. Como dice el sabio refrán, cuatro ojos ven más que dos. Por otro lado, esta idea está hoy día apoyada también epistemológicamente con el *principio de complementariedad* de los enfoques (*véase* Martínez, 1997a, cap. 8).

Evidentemente, como toda investigación, también la etnometodología trata de llegar a la construcción de estructuras del comportamiento humano, es decir, a sistemas explicativos que integren procesos motivacionales, intencionales y funcionales o patrones de conducta humana, individual o social, que nos dé una idea de la realidad que tenemos delante. Esta realidad puede ser única e irrepetible, propia sólo de ese grupo humano étnico o institucional, pues, como dice Geertz (1983), quizá, el conocimiento "es siempre e ineluctablemente local" (p. 4), pero pudiera ser también *generalizable*. Si es o no generalizable, lo dirán otros estudios o investigaciones comparativos con otros grupos. Todo esto será analizado más detenidamente en el capítulo 9, al hablar de la *contrastación*.

La etnometodología que Garfinkel (1988), verdadero fundador de esta orientación metodológica, ha tratado de desarrollar en los últimos tiempos, está muy poco orientada hacia las generalizaciones universalistas y trata de concentrarse en competencias altamente ubicadas en disciplinas específicas. El fin es especificar *la esencia* o *el qué* de las prácticas sociales dentro de dominios altamente circunscritos o especializados del conocimiento y de la acción.

Sin embargo, esta orientación metodológica no pretende abordar las realidades humanas o sociales desde cero, sino que usa, con prudencia, los recursos que la sociedad en cuestión le ofrece. Así, el trabajo de interpretación estará influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración.

En esto, los etnometodólogos se acercan mucho a la posición de Foucault (1988) cuando hace ver que el individuo no lo inventa todo, sino que "utiliza patrones que encuentra en su cultura y que son propuestos, sugeridos e impuestos sobre él por su cultura, su sociedad y su grupo social" (Gubrium y Holstein, 2000, p. 11). Y añade que las instituciones locales –el asilo, el hospital, la cárcel, etc.– especifican las prácticas operativas ya sea en el lenguaje usado o en la construcción de experiencias vividas. Todo esto nos

remite a lo que tanto trató Wittgenstein (1969) y que expresó en lo que llamó "formas de vida" y "juegos del lenguaje".

No obstante, la cultura ofrece sólo *recursos* para la interpretación, y nunca prohibiciones o mandatos y directivas absolutos. Siempre constataremos que el proceso natural de nuestra mente es *dialéctico*: un constante remolino de *constituyente actividad de la realidad*, un juego alternativo entre las miríadas de los *cómo* y los *qué*.

La etnometodología ha examinado muchas facetas y aspectos de la vida humana y del orden social; así, ha sido aplicada con éxito a una gran variedad de tópicos, que incluyen problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y estudio de anomalías psicológicas o sociales (Holstein y Gubrium, 1994; Gubrium y Holstein, 2000). El modo *general* (común, cualitativo) de operar de la etnometodología se detalla en el capítulo 9; para profundizar en su modo *específico* (su arte propio), *véase* la bibliografía propia señalada al final de esta obra.

c) EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El *interaccionismo simbólico* es una de las orientaciones metodológicas que comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo. Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social. Según Williams (1999), el interaccionismo simbólico se puede considerar como la escuela más influyente y exitosa de sociología interpretativa, si este éxito lo evaluamos por el volumen de trabajos empíricos publicados y por la integración de la teoría y el método.

La ideología fundamental del interaccionismo simbólico (IS), tanto teorética como metodológica, fue *estructurada* por Herbert Blumer (1954, 1966, 1969) con su amplia influencia, a través de la docencia, en las universidades de Chicago y Berkeley, si bien fue inaugurado por Charles Peirce y William James y desarrollado parcialmente por George H. Mead.

En estas páginas, expondremos las ideas centrales de Blumer y la reformulación que le hace más tarde Norman Denzin (1989a, 1989b, 1992) con la versión que él llama *interaccionismo interpretativo*.

En general, la reflexión de los interaccionistas simbólicos –como la de cualquier autor que considera la mente humana como una dotación cuya naturaleza es esencialmente hermenéutica (Heidegger, 1974)– define el análisis de la acción humana, de cualquier acción humana, como "una ciencia interpretativa en busca de significado, no como una ciencia experimental en busca de leyes" (Geertz, 1973, p. 5). Geertz llega incluso a decir que "el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo se ha tejido" (*ibid.*).

Sin embargo, esta orientación *constructivista* no es necesariamente *antirrealista*, es decir, uno puede sostener razonablemente que los conceptos y las ideas son inventados por el ser humano, y, no obstante, mantener que estas invenciones corresponden a algo en el mundo real. Quizá, la mejor síntesis de este proceso *dialéctico* que se da entre el mundo exterior y nuestra realidad interna la expresó Piaget, al describir los dos procesos básicos de *asimilación* (de lo externo en uno mismo) y de *acomodación* (de uno mismo a lo externo). Este es un proceso *hermenéutico-dialéctico*, en el sentido de que es *interpretativo* al mismo tiempo que impulsa y estimula la comparación y el contraste entre diferentes construcciones hipotéticas de la realidad en un esfuerzo por lograr la *mejor síntesis* de la misma.

El interaccionismo simbólico es una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares (Schwandt, 1994). Se da aquí una gran similitud con el significado que Weber y Dilthey dan al término *Verstehen* (comprensión).

Herbert Blumer establece los requerimientos de los métodos de investigación del IS en su publicación de 1966 (Williams, 1999, p. 133):

> Desde el punto de vista metodológico o de investigación, el estudio de la acción debe hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, uno tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del significado que tienen para el actor y seguir la línea de conducta del actor como el actor la organiza: en una palabra, uno tiene que asumir la función del actor y ver este mundo desde su punto de vista.

Blumer (1969, p. 12) puntualiza, además, que el IS se apoya en tres premisas básicas que constituyen su enfoque metodológico:

1. Los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.
2. Estos significados se derivan o brotan de la interacción social (comunicación, entendida en sentido amplio) que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos; es más, al comunicarnos creamos o producimos símbolos significativos.
3. Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: "El actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción [...]; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción" (pp. 2, 5).

De estos tres presupuestos básicos, se desarrollan las formas definitivas metodológicas del IS como perspectiva, ya sea en relación con el actor social y con la interacción, o en lo relacionado con la organización social.

La técnica metodológica fundamental del IS es la *observación participativa*, especialmente en el contexto y enfoque del "estudio de casos", ya que sus procedimientos responden mejor, y gozan de un mayor nivel de adecuación, a sus requerimientos: las exigencias del modelo teórico y de explicación.

Blumer (1969) objeta aquellas metodologías en que "los participantes [...] en una organización social son meros medios del juego y expresión de las fuerzas o mecanismos del sistema mismo" (pp. 57-58), como sucedía en la orientación psicológica conductista. Por el contrario, el IS requiere que el investigador entre activamente en el mundo de las personas que está estudiando para "ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta" (p. 56).

El proceso de la interpretación de los actores se vuelve inteligible no por la mera descripción de palabras y hechos, sino tomando aquella rica descripción como un punto de partida para formular una interpretación de lo que son realmente los actores (Schwandt, 1994).

INTERACCIONISMO INTERPRETATIVO

Desde los principios de la década de los setentas, Norman Denzin comenzó un trabajo metodológico que lo ubicó en el centro

de los debates acerca de la teoría de la investigación del IS; él hizo varios intentos para formular los procedimientos que considera como sus bases metodológicas; una de las mayores contribuciones en este sentido fue el concepto de *"triangulación múltiple"*, es decir, la combinación de múltiples *métodos* (que permitan la penetración del grupo de vida), múltiples tipos de *datos* (de diferentes muestras), múltiples *observadores* (más de un punto de vista) y múltiples *teorías* (para analizar la información), todo en el desarrollo y estudio de una misma investigación.

Denzin (1971) aclara que el IS comienza con una *"imagen sensibilizadora del proceso de interacción"* (p.168) construida alrededor de conceptos sociales generales, tales como el yo, el lenguaje, la situación social, el objeto social y los actos asociados a ellos. Después, el investigador "se mueve de los conceptos sensibilizadores al mundo inmediato de la experiencia social real y permite que ese mundo module y modifique su marco conceptual y, de ese modo, el investigador se mueve continuamente entre el dominio de la teoría social más general y los mundos de las personas naturales y reales" (*ibid.*). Así, los interaccionistas simbólicos buscan explicaciones de ese mundo, aunque ven las teorías explicativas como interpretativas y bien fundamentadas, pero sin rondar los "datos" demasiado ni apoyarse excesivamente en ellos.

Sin embargo, para Denzin, los interaccionistas simbólicos todavía tienen demasiado respeto hacia el mundo empírico y, por esto, él presenta lo que llama un *"interaccionismo interpretativo"* (1989b), que se orienta hacia una postura que se ubica más bien en el *Zeitgeist posmodernista*. Los trabajos más recientes de Denzin (1989a, 1989b, 1992) son una especie de *desconstrucción* de los textos que forman la tradición del IS: constituyen una síntesis abreviada y una reformulación compleja del proyecto interaccionista, que explota las intuiciones de la etnografía posmoderna, las críticas feministas al positivismo, la fenomenología hermenéutica y existencial, los estudios culturales y el pensamiento posestructuralista de Foucault y Derrida, al igual que una recuperación y compromiso con el pragmatismo social (Schwandt, 1994, p. 133).

Los *estudios culturales* facilitan la conexión entre, por una parte, el estudio de la creación de sentido en la interacción social, y, por la otra, el proceso de comunicación y la industria de la comunicación "que produce y modela los significados que circulan en la vida cotidiana" (Denzin, 1992, p. 96). Los estudios culturales, además, ayudan al *interaccionista interpretativo* a dirigir su estudio hacia la comprensión crítica de "cómo las personas interactuantes conectan sus propias vivencias con las representaciones culturales de esas mismas experiencias vitales" (p. 74).

De los *estudios feministas*, el investigador interaccionista aprende que el lenguaje y la actividad de ambos, investigador y respondiente, deben ser leídos de un modo que implique su género y su orientación existencial, biográfica y de clase. Como resultado de esto:

> un enfoque de los seres humanos y de la sociedad, dirigido fenomenológica y existencialmente, coloca al "yo", a la emocionalidad, al poder, a la ideología, a la violencia y a la sexualidad, en el centro de los problemas interpretativos del investigador interaccionista, y éstos son los tópicos que también los estudios culturales interaccionistas deben enfrentar (*ibid.*, p. 161).

Finalmente, en la reformulación que hace Denzin (1992), el interaccionismo interpretativo debe comprometerse explícitamente con un *criticismo cultural*, que utilice los valores de la tradición pragmatista y las intuiciones de la teoría crítica. En una vena verdaderamente desconstruccionista, este enfoque implica:

a) "Una tendencia a subvertir siempre el significado de un texto, para mostrar cómo sus significados dominantes y negociados pueden ser adversados".
b) "Exponer los significados ideológicos y políticos que circulan dentro del texto, particularmente aquellos que esconden o desplazan prejuicios raciales, étnicos, de género o de clase social.
c) "Analizar cómo los textos enfocan los problemas de la presencia, las vivencias, la realidad y sus representaciones, y el comportamiento de los sujetos, de los autores y de sus intencionalidades" (p. 151).

Algunos autores (*véase* Williams, 1999) realizan una crítica bastante aguda a los planteamientos de Denzin, señalando que ha querido unirlo todo (la escuela interaccionista fenomenológica de Chicago, con la escuela operacionalista de Iowa, las matemáticas con el sentido, etc.) en un *eclecticismo* que ofrece poco más que un puesto para todo, generando, con ello, una gran confusión.

El mismo concepto de "triangulación múltiple", aunque parezca bello e inocente en sí, contiene, como muy bien señalan Popper y otros autores (Williams, 1999), una separación "por principio" entre teoría y "datos incontaminados" que es *insostenible* epistemológicamente, y que, por tanto, no puede ser subestimada.

La *conclusión teórica* de una investigación con el enfoque del IS es bien ilustrada por Garfinkel (1967) en la línea de reflexión que utiliza Mannheim en su "método documental de interpreta-

ción", en el cual se busca "un patrón idéntico u homólogo que subyace en un vasto y variado conjunto de realidades significantes totalmente diferentes":

> El método consiste en tratar la apariencia actual de algo como "el documento de", como "apuntando hacia", como "estando en lugar de" un patrón presupuesto y subyacente. El patrón subyacente no sólo se deriva de sus evidencias individuales documentadas, sino que las evidencias documentales individuales, a su vez, son interpretadas sobre la base de "lo que se conoce" del patrón subyacente. Cada uno se usa para elaborar el otro (p. 78).

En el capítulo 9 abordaremos más extensamente todo el proceso de categorización y estructuración que se utiliza, como línea general, en todos los métodos cualitativos, y, por consiguiente, también muy útil en la orientación que sigue el interaccionismo simbólico.

d) ANÁLISIS DEL DISCURSO

VISIÓN DE CONJUNTO

El objetivo fundamental de la gran familia de técnicas de análisis textual, que forman el *análisis del discurso o de texto*, el *análisis de contenido*, el *análisis de la conversación* y otros análisis de textos, es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social. Todas estas técnicas –a las cuales nos referiremos bajo el único nombre de "análisis del discurso"– las enfocamos aquí en su vertiente epistemológica pospositivista –como fue expuesta en los tres primeros capítulos de esta obra– es decir, en su vertiente más reciente que comparte una orientación *cualitativa y hermenéutica*.

Las ciencias humanas, en general, y las Ciencias Sociales, en particular, siempre requieren el análisis de documentos escritos, interpretación de fragmentos de lenguaje o de intervenciones orales, ya que sus explicaciones teóricas se expresan en una perspectiva comunicacional y de lenguaje, que requiere, a su vez, construir definiciones precisas, acuñar conceptos y términos, desconstruir los ya existentes y, en general, manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas (Padrón, 1996).

Los diversos modos de expresividad humana se organizan como *lenguajes*, entendiendo este concepto en su sentido amplio. Así, un sistema de formas expresivas incluiría no sólo el lenguaje verbal, sino también los *gestos* que desarrolla una cultura, los *estilos artísticos*, las *formas de vestir*, los *juegos*, y todo lo que es fruto de la actividad humana. Son estas formas expresivas las que nos permiten establecer relaciones intersubjetivas y hacen posible la interacción social. Sin embargo, aquí sólo nos centraremos en lo que se considera el medio más poderoso de expresión humana: el *lenguaje verbal*, ya sea oral o escrito; pero, como el análisis de las expresiones orales se realiza normalmente a partir de transcripciones escritas de las mismas, el investigador que estudia las expresiones verbales trabaja usualmente sobre *textos*.

El núcleo de estudio de todo *análisis textual* está en el siguiente hecho: el estudio no se refiere al texto en sí, a algo que esté *dentro* del texto, sino a algo que está *fuera* de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto *significa*, a su *significado*.

Desde la obra de C. W. Morris (1938) en la que investigó el significado semántico y lingüístico de los símbolos, se distinguen tres niveles en esta disciplina: el *sintáctico*, el *semántico* y el *pragmático*. El sintáctico estaría constituido por la forma o *superficie* del texto (lo material del mismo), mientras que aquellas realidades de índole semántica y pragmática constituirían el "contenido" del texto. De esta forma, el *análisis de contenido* o el *análisis del discurso* tendrían por finalidad *establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas*; dicho en forma más simple, el investigador se pregunta qué *significación* tiene o qué *significa* ese texto. Actualmente, los tres niveles (sintáctico, semántico y pragmático) forman la *semiótica*, que es considerada como la *disciplina metodológica que tiene como fin la interpretación de los textos-discursos*.

También conviene aclarar un poco la diferencia entre lo que ordinariamente se entiende por análisis de contenido y análisis del discurso. Se trata, más bien, de una diferencia de grado. El primero aborda sobre todo un análisis desde el punto de vista sintáctico y menos desde el punto de vista semántico y pragmático; el segundo va en la línea contraria, y se adentra en el uso de teorías interpretativas para realizar su misión, como podrían ser, por ejemplo, la orientación psicoanalítica, ciertas clases de marxismo o determinadas formas de estructuralismo, etc., como marco interpretativo (Navarro y Díaz, 1998).

Ciertamente, las perspectivas teóricas que adopte el investigador desempeñarán una función preponderante en su interpretación del texto; por ello, es imprescindible una atinada fundamentación epistemológica de su opción teórica. Sin embargo, lo *esencial* de todo análisis de un texto estará constituido por la determinación cuidadosa de las *conexiones* existentes entre el nivel sintáctico del

texto y sus niveles semántico y pragmático, es decir, por los *nexos o relaciones* que tenga el texto, gramatical y sintácticamente, con los significados o sentidos que se le están atribuyendo (semántica) y con los intereses y objetivos específicos que persigue el investigador (pragmática). Todo esto exige, evidentemente, una actitud por parte del investigador, si no neutral (ya que es imposible), por lo menos básicamente libre de presupuestos encadenantes, ya sea que provengan de un marco teórico o conceptual restringido (esa suerte de filtro epistemológico que constriñe el conjunto de interpretaciones posibles), o de variables e, incluso, de hipótesis preestablecidas.

El objetivo básico del análisis del texto es la *producción de un meta-texto* en el que se presenta el corpus textual de manera transformada, operada a través del uso de reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador por medio de una interpretación adecuada. Así, el análisis del texto ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (Navarro y Díaz, 1998).

ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación rigurosa se organiza en torno a una estrategia básica que articula sus componentes esenciales, es decir, sus medios y fines. Igualmente, todo el proceso metodológico está determinado –como ya señaló Aristóteles– por la *naturaleza* del objeto de estudio; pero esa naturaleza no puede prescindir del *objetivo* que queremos lograr con la investigación, pues toda investigación es una actividad motivada en última instancia por razones pragmáticas.

Los textos que van a ser analizados, lo que ordinariamente se llama el *corpus textual*, pueden formar un todo o ser parte de un todo. Pueden existir antes de la investigación o ser producidos como primera parte de la misma. En este caso, pueden ser generados por medio de entrevistas en profundidad, grupos de discusión, respuestas abiertas a cuestionarios, ensayos o de alguna otra forma. En todo caso, ese conjunto de textos viene acompañado por cierta información adicional extratextual acerca de sus autores, contexto de producción de los textos, etcétera.

El primer paso de la *fase de análisis* comienza por establecer las unidades básicas de relevancia y de significación, que el investigador se propone extraer del texto. Estas unidades o segmentos textuales suelen llamarse *unidades de análisis* o *unidades de regis-*

tro, y están compuestas por conjuntos de palabras, conjuntos de frases, o conjuntos de párrafos, que tienen o exhiben una *idea central unitaria*, y pueden estar subsumidas en otras más amplias.

El paso siguiente lo constituye la *categorización* de cada unidad de análisis o de registro. Categorizar una unidad es ponerle un nombre breve (con una o pocas palabras) que *sintetice* o resuma el significado de la unidad. Varias categorías menores (subcategorías) pueden integrar una mayor (como subespecificaciones de ciertas categorías de orden superior), así como las ramas menores de un árbol forman una mayor. Y varias categorías mayores pueden relacionarse entre sí de diversas formas, constituyendo una *estructura*, no tanto estática como *dinámica* (el árbol completo). La determinación de esta estructura nos permitirá identificar la realidad subyacente que ha permitido la aparición de los "datos" que estamos analizando.

En el lenguaje del "análisis del discurso" se suele decir que varias unidades de análisis o de registro suelen referirse a las *unidades de contexto*, las cuales constituyen un marco interpretativo o estructura mayor, pero que no incluye el corpus textual en su totalidad, el documento completo.

Un aspecto que conviene enfatizar es el siguiente: frecuentemente, muchos investigadores parten de un conjunto de categorías ya existentes en el área de su investigación; estas categorías preestablecidas pueden mutilar la creatividad, la inventiva y la innovación del investigador, especialmente en el estudio de aquellos fenómenos nuevos o mal conocidos. Por todo ello, se le aconseja crear sus propios esquemas categoriales, es decir, permitir que las categorías emerjan de las unidades de análisis estudiadas o, por lo menos, si se utilizan categorías ya existentes, hacerlo en sentido provisional, hasta que no se compruebe que esas categorías son las mejores para representar las unidades correspondientes. En el capítulo 9 se verá este proceso en forma detallada, ya que es muy similar en los diferentes métodos cualitativos.

En el análisis de textos, todo el trabajo del investigador consistirá en *esclarecer* los textos en sus tres *niveles de comunicación*: sintáctico, semántico y pragmático. Aunque sabemos que cualquier análisis destruye la unidad que forma el *sentido real* de la comunicación, el análisis nos permite el acceso, *en un plano distinto, virtual*, al sentido que se expresa en el texto; por ello, trataremos de ver un poco más concretamente en qué consisten estos tres *esclarecimientos*, que tienen por fin lograr la emergencia de ese sentido posible y latente en el texto.

El análisis del *nivel sintáctico*, ciertamente, puede generar y ofrecer varias clases de sentido. En efecto, la riqueza de vocabu-

lario y la variedad de palabras distintas, el uso que se les da, su co-ocurrencia, las figuras literarias, los tropos, las analogías, las formas y los cocientes gramaticales, ciertos mecanismos lingüísticos (oraciones subordinadas, raíces verbales complejas, el uso de la voz pasiva, el uso de adjetivos, adverbios y conjunciones poco comunes, el elevado uso del pronombre personal "yo", etc.) nos dicen muchas cosas acerca del autor de los textos y esclarecen la relación entre los medios y los fines del lenguaje.

Por todo ello, en cualquier texto, se establece una vinculación entre el nivel sintáctico del texto y su nivel semántico, vinculación que puede ser de una *complejidad asombrosa*, como saben todos los lingüistas, ya que son muy numerosas las posibles combinaciones de los elementos sintácticos, aunque no todas resultan igualmente viables. El nivel sintáctico nos lleva al nivel semántico, es decir, al nivel de los *significados*, que es el que más nos interesa.

Bajo el punto de vista técnico, en el nivel sintáctico, es muy útil el uso de las *palabras-clave*, es decir, palabras dotadas de una carga semántica que se juzga interesante; el uso de la computadora resulta, hoy día, de una gran ayuda en su búsqueda y ordenamiento.

En el análisis del *nivel semántico*, que es el más importante, la atención del investigador deberá centrarse en el análisis *temático*, instrumentado generalmente por medio de los *procedimientos categoriales*. Según el método postulado por Osgood (1956, citado por Navarro y Díaz, 1998):

> el texto representa, en cierto modo, al sujeto que es su autor, de manera que un examen adecuado de la huella que el sujeto deja en la superficie textual puede permitir la inferencia de ciertas características de ese sujeto, [...] y lograr la *medición de las actitudes* del sujeto productor del texto con respecto a los objetos que aparecen expresados en el mismo (p. 199).

Aunque esta concepción de Osgood sería algo más bien ideal, ciertamente, el análisis profundo de un texto camina en esa dirección. Sin embargo, un análisis profundo también nos hará ver que un autor no siempre se manifiesta espontáneamente "tal como es", sino que también puede utilizar, movido por intenciones no expresas, la mentira y la simulación, al igual que en su lenguaje puede estar usando la *ironía* o la *hipérbole* u otras complejas formas de lenguaje que exigen un profundo estudio de las relaciones de asociación y la utilización de los cánones y de las reglas de la hermenéutica más refinada.

En general, el proceso de interpretación y estructuración que sigue la mente humana es tan altamente complejo y veloz que los estudiosos de la neurociencia actual lo consideran como una "trama

encantada" (Sherrington). Por ello, no podemos precisar técnicas expresas y, menos aún, mecanismos precisos para realizar estas altas funciones de la dotación humana. En gran parte, más que de técnicas se trata aquí de una práctica que raya en el *arte*.

En el *nivel pragmático*, el análisis del discurso sigue de cerca la orientación influida por la "filosofía del lenguaje corriente" que le dio el segundo Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas* (1969) con los llamados "juegos del lenguaje". Ahí, los componentes expresivos individuales *juegan* a producir un efecto totalizador, donde se teje el sentido pragmático de una conversación o de un texto. El análisis del discurso es necesariamente el análisis del *lenguaje en su uso*, y el analista del discurso deberá investigar *para qué es usado* ese lenguaje, pues tiene y cumple una *función* que, a veces, es muy específica, y se mezcla con el modo de ser cultural propio de cada grupo humano. En este sentido, la comunicación tendría un sentido primordialmente instrumental y estaría al servicio del objetivo que busca el comunicador.

Wittgenstein afirma que para comprender una sentencia hay que comprender las circunstancias, pasadas y presentes, en que la sentencia es empleada; que hay que identificar los usos, las prácticas y los propósitos con que son usadas las palabras y las expresiones en la vida diaria; que "las palabras tienen su significado sólo en el flujo de la vida". Los "juegos del lenguaje" de que nos habla Wittgenstein (1969, I, p. 23) incluyen prácticamente todas las actividades humanas. "No nos damos cuenta –dice– de la prodigiosa diversidad de todos los juegos del lenguaje cotidianos porque el revestimiento exterior de nuestro lenguaje hace que parezca todo igual" (II, 224). Su doctrina se apoya en la idea matriz de que *las proposiciones forman sistemas*, regidos por reglas gramaticales y sintácticas que han sido creadas arbitrariamente y aceptadas tácita o expresamente por la comunidad; por esto, son juegos. Piensa, igualmente, que un nombre o una expresión lingüística funcionan como tales sólo en el contexto de un sistema de actividades lingüísticas y no lingüísticas; es como decir que sólo en el uso se puede explicar que una barra sea una palanca, o sea, que el sentido de una oración está determinado por las circunstancias en las que es proferida y el *juego del lenguaje* al que pertenece.

Evidentemente, todas las expresiones del lenguaje no verbal, de tipo sublingüístico o paralingüístico, como los silencios en la conversación, el tono y el timbre de voz, las dudas y los defectos de pronunciación, las pausas, la longitud de las frases, la repetición de palabras, etc., son elementos muy *elocuentes* que permitirán realizar inferencias y ayudarán a conocer mejor el estado anímico del comunicador y, por consiguiente, a precisar el significado de toda su comunicación.

Para formarnos una idea más precisa de lo que comunicamos "indirectamente" con nuestro lenguaje, veamos la explicación que nos da Briceño Guerrero (1966), refiriéndose a la comunicación entre latinoamericanos y peninsulares, o entre miembros de un mismo grupo:

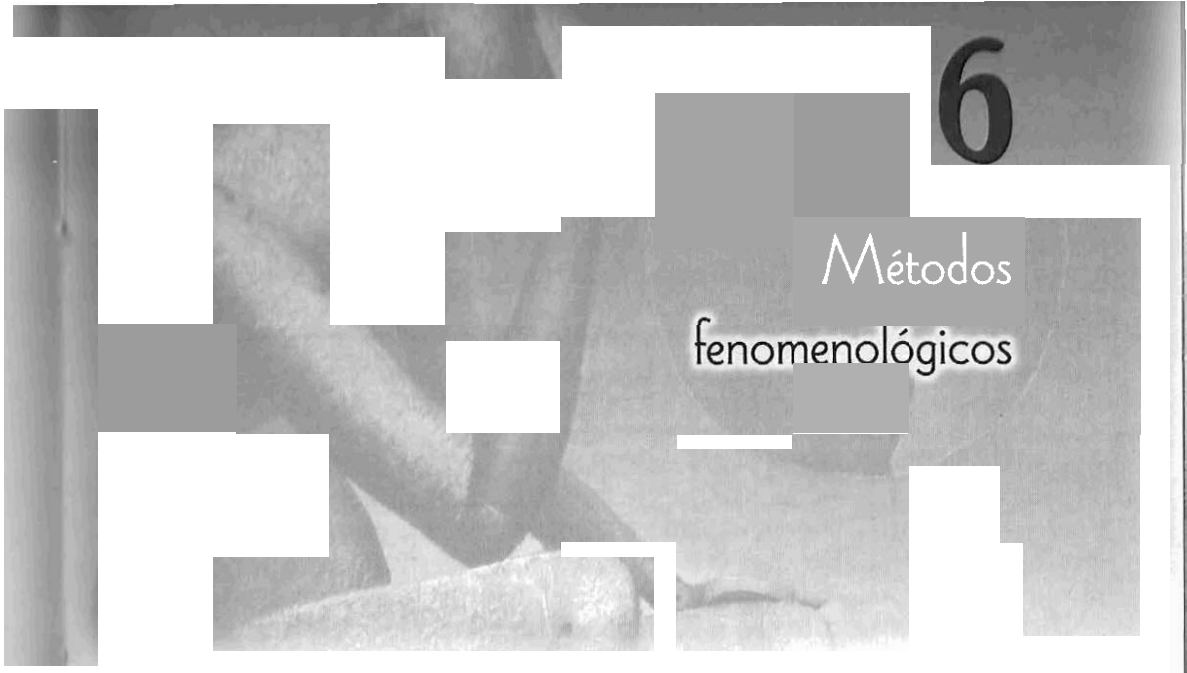
Comunidad de lengua, pero no de experiencia lingüística

> Un portugués en el Brasil (o un español en cualquier país hispanoamericano) comprende claramente lo que se le dice, con excepción de los localismos, pues la lengua funciona como instrumento de comunicación; pero le queda la sensación de no haber captado algo que acompaña a lo dicho; le queda una impresión de extrañeza que puede transformarse en curiosidad o desconfianza [...] Inversamente, el latinoamericano comprende lo que dice el peninsular, pero no logra un ámbito de intimidad en la comunicación, siente que éste no reacciona ante implicaciones, sugerencias o alusiones de lo dicho y puede juzgarlo tonto o antipático (pp. 176-177).

Predominio de la expresión sobre la objetividad

> El ritmo acelerado de las modas verbales, el hablar en contrapunto de sentido y la necesidad de ser ingenioso, todo es uno bajo el rubro "predominio de la expresión sobre la objetividad". Importa más *cómo* se dicen las cosas que las cosas que se dicen. La palabra tiene que ser sonora, novedosa, chispeante. Tropos de calidad diversa se producen de día en día para calmar el prurito de quien "no se halla" con el canto rodado de las palabras usuales. "Obsérvese la profusión en el uso de comparaciones, metáforas, hipérboles y toda clase de pintoresquismos." Y, para citar ejemplos: "Las indicaciones numéricas no suelen referirse a una cuenta exacta. 'Cuarenta policías' significa muchos, acaso diez o doce [...] Un estudiante se queja de que tiene que leer 'como cuatrocientas páginas' para un examen; se trata en realidad de quince o veinte, pero él no miente ni intenta engañar a nadie, da expresión a su estado de ánimo y nos hace sentir su gran problema; si dijera 'quince' o 'veinte' no obtendría esos resultados. Recibimos carta de un amigo, nos reprocha que no le hayamos escrito durante siete meses, hace sin embargo referencia a una carta nuestra de hace tres semanas; no se nos ocurre mostrarle su error porque no se ha equivocado: quiere decir y entendemos que estima altamente nuestra correspondencia y que le sería muy grato continuarla. De un hombre que domina cinco idiomas se dice que habla veinte con el objeto de expresar y comunicar el asombro despertado por el políglota. *Etcétera ad infinitum*" (*ibid.*, pp. 197-198).

Todas estas situaciones y complejidades forman parte del contenido, y, por ello, hay que tenerlas en cuenta para poder *entender e interpretar adecuadamente* el significado preciso de un texto oral o escrito.



6 Métodos fenomenológicos

Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. Las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, *exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos*. En este caso, no se está estudiando una realidad "objetiva y externa" (como ordinariamente se califica), igual para todos, sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano. Por tanto, no se le puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y en el método preestablecidos por el investigador, ya que, posiblemente, se destruirían su naturaleza y su esencia peculiar.

La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad.

La fenomenología es el estudio de los fenómenos *tal como son experimentados, vividos y percibidos* por el hombre. Husserl, fundador de la fenomenología (1962, orig. 1913; 1970, orig. 1936), acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este "mundo vivido, con su propio significado".

Husserl se preocupó mucho por el proceso de hacer ciencia, y por ello trató de crear un método "fenomenológico", cuyo fin básico era ser *más riguroso y crítico* en la metodología científica; el

nuevo método se centraba en la descripción y en el análisis de los contenidos de la conciencia, dándole, así, a este proceso el carácter de una ciencia estricta. Este método refleja un esfuerzo para resolver la oposición entre el empirismo, que enfatiza la importancia de la observación, y el racionalismo, que enfatiza la razón y la teoría, y lo logra describiendo el origen, en la conciencia, de todo sistema filosófico o científico.

Para lograrlo, Husserl prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas, con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados. Su *leitmotiv* en la investigación fenomenológica era: "ir hacia las cosas mismas", en el cual se entiende por "cosas" lo que se presenta a la conciencia. Heidegger, por su parte, precisa que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos y que consiste en "permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo" (1974, pp. 233-252).

El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que *se presenta y revela a la propia conciencia* y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y esto no sólo tendría su estructura y regularidad, sino una lógica que sería anterior a cualquier otra lógica.

La fenomenología no desea excluir de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, desea aceptar sólo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta; y este punto de partida es puesto como base debido a que el hombre sólo puede hablar de lo que se le presenta en su corriente de conciencia o de experiencia, y además porque, como afirma Laing, "su conducta es una función de sus vivencias".

La orientación fenomenológica, en su sentido metodológico estricto, se describe a continuación; pero también ubicamos en este capítulo otras orientaciones metodológicas, como el *feminismo* y la *narrativa testimonial* y los *grupos focales*, porque comparten la orientación fenomenológica general básica.

a) EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Husserl señala que siempre existe en nosotros un "ambiente de vida presupuesto", un "medio vital cotidiano", y explica "cómo este mundo de vida funge constantemente de trasfondo, cómo sus dimensiones valorativas, prelógicas, son fundacionales para las verdades lógicas, teóricas", y refiere todo conocimiento teórico a este trasfondo vital

natural (en Bollnow, 1976, p. 42). Para Husserl, la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las "estructuras esenciales de la conciencia"; debido a ello, el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino descubrir en él la esencia (el *éidos)* válida universalmente, y útil científicamente. *Esta "intuición de la esencia"* (Wessenschau) *no es un proceso de abstracción, sino una experiencia directa de lo universal que se revela y se impone con evidencia irresistible.* "A fin de cuentas –dice Husserl– todo conocimiento genuino y, en particular, todo conocimiento científico, se apoya en nuestra *evidencia interna:* en la medida en que esta evidencia se extiende, se extiende también el concepto de conocimiento" (1970, p. 61). La esencia, aunque aparece sólo en las intuiciones de los seres individuales, no se reduce a ellos, pues, en cierto modo, se encuentra fuera del tiempo y del espacio, es decir, no está ligada a las coordenadas espaciotemporales. Así, el investigador no se limita al estudio de casos, aunque parte de ellos, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de la esencia; su método no es, por tanto, *idiográfico*, pero tampoco *nomotético*; está entre los dos.

La diferencia que hay entre el método fenomenológico y el hermenéutico estriba en que el hermenéutico *trata de introducirse* en el contenido y la dinámica (incluso, la dinámica inconsciente) de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una *interpretación* coherente del todo, mientras que el fenomenológico *respeta plenamente* la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. Podemos conocer cómo nos sabe a nosotros el chocolate, pero nunca cómo le sabe a otra persona si ella no trata de decírnoslo; y, aun cuando nos lo diga, esa experiencia no es plenamente comunicable.

El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. Podemos decir que el método fenomenológico es el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial que se da, por ejemplo, en un condenado a muerte o a prisión perpetua, en un acusado y condenado injustamente, en la soltera que llega a ser madre contra su voluntad, en el enamorado, en el drogadicto, en la pérdida de un ser querido, en un atraco criminal o en una violación, en el que se queda inválido o solo en la vida, en el que padece una enfermedad incurable, en el nacimiento del primer hijo, en la experiencia de una conversión religiosa, en tener que tomar una decisión grave sin razones en pro o contra, en vivir la "crisis a mitad de la vida", y muchas otras situaciones semejantes.

En el estudio de todas estas situaciones, el procedimiento metodológico será oír detalladamente muchos casos similares o análogos, describir con minuciosidad cada uno de ellos y elaborar una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales. Ciertamente, la *simpatía*, de que tanto nos habla Max Scheler, o la *empatía* de Rogers, serán un modo de conocimiento que nos ayudará a comprender esos estados que nosotros no hemos vivido y que quizá jamás viviremos. Podemos, no obstante, mediante una cierta vivencia vicaria, aproximarnos de algún modo a esas realidades.

En estos casos tendríamos una aplicación del método fenomenológico en sentido estricto. En sentido amplio, se aplica en las investigaciones psicológicas, sociológicas, educacionales, etc., en que se pone el énfasis en partir de una descripción de la conducta humana lo más *desprejuiciada* y *completa* posible, y se siguen después los pasos normales señalados más adelante.

Hay muchas orientaciones y procedimientos metodológicos que se presentan con otros nombres, pero que comparten fundamentalmente la base fenomenológica, sin nombrarla, como veremos más adelante con *el feminismo*, *el testimonio* y los *grupos focales*. Siempre que se parta de un inicio *sin hipótesis*, se trate de *reducir al mínimo* la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se haga un gran esfuerzo por *captar* toda la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia, estamos en la orientación fenomenológica.

La metodología fenomenológica, además, no sólo nació de una mayor exigencia de rigor científico, sino que este rigor en la sistematicidad y en la crítica la acompaña siempre. Debido a ello, se realizan todos los pasos de tal manera que la investigación pueda ser objeto de un diálogo entre la comunidad de científicos y estudiosos; es decir, que cualquier lector, al adoptar el mismo punto de vista del investigador –partiendo de sus mismos presupuestos–, pueda llegar a ver o constatar lo que éste vio o constató.

ETAPAS Y PASOS

Etapa previa: Clarificación de los presupuestos

En general, el hombre inteligente no suele fallar en su lógica o argumentación; pero acepta con facilidad –en forma tácita, no explícita– ciertos presupuestos que determinan el curso de su razonamiento o investigación. Por esto, es necesario *reducir* los presupuestos básicos a un mínimo (proceso de la *epojé* de Husserl) y tomar plena conciencia de la importancia de aquellos que no se pueden eliminar.

Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación.

La fenomenología sostiene que una investigación seria, filosófica o científica, sólo puede comenzar después de haber realizado una estricta y cuidadosa descripción que ponga entre paréntesis (en cuanto sea posible) todos los prejuicios. En este sentido, la fenomenología es, ante todo, una propedéutica de la verdadera ciencia –como lo ilustra MacLeod (1970)– que trata de asegurar un riguroso punto de arranque, pues ninguna investigación es mejor que su punto de partida.

La secuencia de las etapas y de los pasos de la metodología fenomenológica, que presentamos a continuación, se fundamenta básicamente en ideas tomadas de los autores más representativos de la orientación fenomenológica, como son los estudios de E. Husserl (1962, orig. 1913; 1970, orig. 1936), M. Heidegger (1974, orig. 1927), A. van Kaam (1966), A. Schutz (1967), H. Spiegelberg (1976, 4 vols.), A. Giorgi (1971, 1975, 1979, 1983, 1985), O. Kuiken (1981), C. Moustakas (1994), D. Riemen (1998), J. Creswell (1998) y en nuestra propia obra (1996b).

Etapa descriptiva

El objetivo de esta etapa, que se realiza en tres pasos, es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica. Una buena descripción es una *conditio sine qua non* para poder realizar una investigación digna de respeto, lograr conocimientos válidos y no embarcarse por un camino de ilusión, engaño y decepción.

Primer paso: Elección de la técnica o procedimiento apropiados

El enfoque fenomenológico descarta en forma casi total y absoluta los experimentos, entendidos en sentido estricto, que se hacen para el conocimiento de las realidades humanas, ya que siempre crean una nueva realidad *artificial*, alterando en esencia la *natural*, que es la que deseamos conocer. Por otra parte, los métodos fenomenológicos siempre se han caracterizado por ser una protesta contra todo tipo y forma de reduccionismo.

Resultarán muy útiles, sin embargo, todos los procedimientos que permitan *realizar la observación repetidas veces*: grabar las entrevistas, filmar las escenas, televisarlas, etc. No obstante, será *esencial* que no perturben, deformen o distorsionen con su presencia la auténtica realidad que tratan de sorprender en su original y primigenia espontaneidad.

En la práctica, la "observación fenomenológica" –que servirá para recoger los "datos" sobre los cuales se hará luego la descripción protocolar– se puede realizar mediante:

a) La *observación directa o participativa* en los eventos vivos (tomando notas, recogiendo datos, etc.), pero siempre tratando de no alterarlos con nuestra presencia.
b) La *entrevista coloquial o dialógica* con los sujetos en estudio o, cuando éstos son muy niños o impedidos, con las personas que poseen mayores conocimientos e información al respecto: padres, maestros, etc. Con anterioridad, esta entrevista deberá estructurarse en sus partes esenciales para obtener la máxima colaboración y lograr la mayor profundidad en la vida del sujeto; conviene grabarla, filmarla o televisarla para disponer después de un rico contenido que facilite el análisis y la descripción (*véase* normas acerca de la entrevista, cap. 4).
c) La *encuesta o el cuestionario*, parcialmente estructurados, y abiertos y flexibles en el resto, de tal manera que se adapten a la singularidad de cada sujeto particular.
d) El *autorreportaje*, a partir de una guía que señale las áreas o las preguntas fundamentales que van a ser tratadas.

Estos procedimientos no son excluyentes, sino que, más bien, se integran en la práctica.

Segundo paso: Realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje

El *proceso* de la observación fenomenológica, la realización de una entrevista, la preparación y la aplicación de un cuestionario o la realización de un autorreportaje, tendrá presente, ante todo, como precaución y alerta, las siguientes realidades:

- Que nuestra percepción aprehende estructuras significativas.
- Que generalmente vemos lo que esperamos ver.
- Que los datos son casi siempre *datos para* una u otra hipótesis.

- Que nunca observamos todo lo que podríamos observar.
- Que la observación es siempre selectiva.
- Que siempre hay una "correlación funcional" entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos tanto como éstos en el establecimiento de las teorías.

Para que la observación sea "más objetiva" se aplicarán las reglas de la "reducción" (*epojé*) fenomenológica:

Reglas negativas (*para no ver más de lo que hay* en el objeto y no proyectar nuestro mundo interno):

a) Tratar de "reducir" *todo lo subjetivo*: deseos, miras prácticas, sentimientos, actitudes personales, etcétera.
b) Poner entre paréntesis las *posiciones teóricas*: conocimientos, teorías, hipótesis, variables o dimensiones preconcebidas, etcétera.
c) Excluir *la tradición*: lo enseñado y aceptado hasta el momento en relación con nuestro tema, el estado actual de la ciencia al respecto y ciertos marcos teóricos constreñidores.

Reglas positivas:

a) *Ver todo lo dado*, en cuanto sea posible: no sólo aquello que nos interesa o confirma nuestras ideas, aquello que nos es más importante vitalmente, aquello que andamos buscando o deseamos confirmar, etcétera.
b) Observar la gran variedad y complejidad de las partes.
c) Repetir las observaciones cuantas veces sea necesario; para ello tomar las precauciones que se indicaron en el primer paso.

La puesta en práctica de estas reglas en sentido pleno, como cualquier intento de una "objetividad absoluta", no sólo es muy difícil, sino imposible de realizar con toda su pureza; es más, de acuerdo con la epistemología expuesta en los primeros tres capítulos, es algo totalmente sin sentido, ya que todo estímulo sensorial externo (visual, auditivo, olfativo, etc., como todo acceso a la memoria) requiere un decodificador mental interno que le dé sentido o un trasfondo u horizonte significativos en qué ubicarse. Sin embargo, la orientación fenomenológica *nos alerta* para que este factor mental interno no desempeñe una función determinante, ignorando la naturaleza de la realidad exterior. Pero, para lograr un nivel adecuado y el equilibrio necesario entre ambos, se requie-

re un grado considerable de aptitud, entrenamiento y autocrítica.

En esencia, la observación fenomenológica, en sus diferentes formas, consiste en *observar y registrar la realidad* con una profunda concentración y una "ingenuidad disciplinada". Abrir bien los ojos y mantenerlos así, mirar y escuchar con toda atención y poner todos los sentidos en el asunto.

Antes de la realización completa de este paso, conviene hacer un *estudio piloto* con algunos casos, con el fin de "afinar" los instrumentos, las técnicas o los procedimientos que se van a utilizar en toda la investigación.

Tercer paso: Elaboración de la descripción protocolar

Un fenómeno bien observado y registrado no será difícil de describir con características de autenticidad. Resultará, en cambio, muy arriesgado tratar de hacerlo sin que haya sido precedido por buenas observaciones, ya que todas las etapas posteriores se apoyarán en los "protocolos" producidos por la descripción fenomenológica, la cual puede constar de relatos escritos y grabaciones de audio y de video.

El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica con las siguientes características:

a) Que refleje el fenómeno o la realidad así como se presentó.
b) Que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener alguna relevancia, aunque en este momento no lo parezca: éste no es el momento de juzgar el valor o el significado de las cosas; que aparezcan, hasta donde sea posible, todos los elementos, partes, detalles o matices de lo observado; a veces resulta que un detalle será después la clave para descifrar y comprender toda una estructura.
c) Que no contenga elementos "proyectados" por el observador: ideas suyas, teorías "consagradas", prejuicios propios o hipótesis "plausibles".
d) Que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación peculiar y en el mundo propio en que se presenta. Las grabaciones de audio y de video, por su gran riqueza de información, podrán formar parte importante de la descripción fenomenológica.
e) Que la descripción aparezca realizada con una verdadera "ingenuidad disciplinada".

Esta descripción será el "protocolo" (es decir, la "materia-base") sobre el cual se centrará el estudio constituido por los pasos de la

tercera etapa, la etapa estructural. La descripción de un "buen" protocolo puede no tener más de cinco o seis páginas, dependiendo de la naturaleza y de la complejidad del fenómeno descrito.

Lógicamente, una descripción con estas características exige mucha atención y cuidado, y bastante trabajo: no es tarea que se pueda realizar con decisiones del tipo "más o menos"; por ello, las investigaciones de esta naturaleza deben centrarse en el estudio de un número reducido de casos.

Etapa estructural

El trabajo central de esta etapa es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos.

Los seis primeros pasos se hallan tan unidos y enlazados entre sí que es prácticamente imposible separarlos por completo. La mente humana no respeta esta secuencia en forma estricta, ya que, en su actividad cognoscitiva, se adelanta o vuelve atrás con gran rapidez y agilidad para dar sentido a cada elemento o aspecto; sin embargo, por constituir actividades mentales diferentes, conviene detenerse en cada una por separado, de acuerdo con la prioridad temporal de la actividad en que ponen el énfasis.

La captación de nuevas realidades en esta etapa dependerá de la profundidad y lo completa que sea la inmersión en el fenómeno descrito, del tiempo que dure, de la apertura a todas las sutilezas existentes y de lo fresca, límpida y sensible que se encuentre la mente.

La actividad mental se realizará de tal manera que "permita ver lo que se muestra (en nuestra conciencia), tal como se muestra por sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo" (Heidegger, 1974).

Para lograr lo anterior, en esta etapa deben ponerse plenamente en práctica las reglas negativas y positivas de la reducción fenomenológica expuestas en la etapa anterior, pues la mente humana está estructurada de tal manera que tiene una inclinación, casi insuperable, a ver más de lo que hay en el objeto, debido a las emociones, intereses, conocimientos, teorías y valores.

Primer paso: Lectura general de la descripción de cada protocolo

A partir del hecho de que la descripción protocolar sea lo más completa posible y no contenga elementos espurios introducidos de manera clandestina, subrepticia o inconsciente, esta vez el esfuerzo consistirá en "sumergirse" mentalmente en la realidad ahí expresa-

da, y hacerlo del modo más intenso. En otras palabras, el investigador revisará la descripción de los protocolos (relato escrito, audio y video), primero, con la actitud de *revivir* la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de *reflexionar* acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

En este momento es necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por categorizar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. Hay que "espantar", por así decir, todo lo que no emerja de la descripción protocolar. De otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que confirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios.

El objetivo de este paso es realizar una visión de conjunto para lograr una idea general del contenido que hay en el protocolo. Serán necesarias muchas revisiones del mismo protocolo, y resultará imprescindible tratar de hacerlas siempre con la "mente en blanco". Lograda esta idea general, se puede ir al segundo paso.

Segundo paso: Delimitación de las unidades temáticas naturales

Tanto este paso como el quinto (identificación de la estructura) constituyen los dos polos de una misma realidad. Debido a ello, están íntimamente relacionados. El significado de una afirmación, proposición o declaración relevante del protocolo es determinado por la estructura o gestalt de la que forma parte; pero la estructura cambia de naturaleza según sea el significado que se le vea o atribuya a las sentencias particulares. Existe, por consiguiente, una interacción, una interdependencia y, también, una *dialéctica* entre ambos polos. Sólo por razones de orden nos fijamos primero en una y luego en otra.

Esencialmente, este paso consistirá, como señala Heidegger, en *pensar –meditando– acerca del posible significado que pudiera tener una parte en el todo.* Tal meditación requiere una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuándo se da una *transición del significado,* cuándo aparece una *variación temática* o de sentido, cuándo hay un *cambio en la intención* del sujeto en estudio. Podemos percibir esto en un protocolo cuando vemos que el sujeto en estudio pasa a tratar o a hablar de "otra cosa".

Es así como se obtiene una delimitación de áreas significativas, que son las unidades temáticas naturales del protocolo. Esta división nos da un grupo de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura. El "constituyente" no es un simple elemento, es algo que tiene un sentido por su relación con una totalidad focal. Un protocolo puede tener pocas o muchas unidades temáticas: eso dependerá de su naturaleza y de su constitución general.

Tercer paso: Determinación del tema central que domina cada unidad temática

En este paso se realizan dos cosas: en primer lugar, se eliminan las repeticiones y redundancias en cada unidad temática, simplificando así su extensión y la de todo el protocolo; en segundo lugar, se determina el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logra relacionándolas una con otra y con el sentido del todo. La expresión del tema central debe hacerse en una frase breve y concisa que conservará, todavía, el lenguaje propio del sujeto.

La determinación del tema central es una *actividad eminentemente creadora.* El investigador debe alternar continuamente lo que los sujetos *dicen* con lo que *significan.* Esta alternancia le llevará fuera de los protocolos, a contextos y horizontes que sólo tienen una conexión parcial con ellos. Los significados del contexto y del horizonte son dados *con* el protocolo, pero no se hallan *en* él.

Por esto, el investigador debe ir más allá de los datos originales, pero, al mismo tiempo, tiene que estar en ellos. El peligro es siempre el mismo: imponer teorías conceptuales a los datos, más que "dejarlos hablar". Conviene tener siempre presente la frase de Merleau-Ponty y otros fenomenólogos: "El hombre está condenado al significado."

El proceso implicado aquí es un proceso de fenomenología *hermenéutica,* cuyo fin es descubrir los significados que, en ocasiones, no se manifiestan en forma inmediata a nuestra observación y análisis. La clave maestra para lograr esto es el estudio de las posibles intenciones, como veremos con mayor detalle en el paso quinto acerca de la búsqueda de las estructuras.

La metodología fenomenológica, en esencia, es *dialéctica;* debido a ello, se aconseja recurrir de vez en cuando al mismo sujeto informante (siempre que esto sea posible), con el fin de que aclare el significado que tienen para él algunos componentes del protocolo. El investigador no puede presumir que siempre entenderá bien todo lo que el sujeto dijo o escribió. Esta realimentación puede resultar muy clarificadora y prevenir muchas falsas interpretaciones, lo cual aumenta el nivel de "objetividad".

Cuarto paso: Expresión del tema central en lenguaje científico

En este paso, el investigador reflexionará acerca de los temas centrales a que ha reducido las unidades temáticas (que todavía están escritos en el lenguaje concreto del sujeto), y expresará su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado (lenguaje psicológico, pedagógico, sociológico, etc.).

En otras palabras, en este paso se interrogará de manera sistemática a cada tema central qué es lo que revela acerca del tema que se investiga, en esa situación concreta y para ese sujeto, y la respuesta se expresará en lenguaje técnico o científico.

Es en este punto donde la presencia, la acción y la influencia del investigador se hacen más evidentes, pues son necesarias para interpretar la relevancia científica de cada tema central (Giorgi, 1975). Véase una ejemplificación de los últimos tres pasos en el cuadro 6.1.

Quinto paso: Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva

Este paso constituye *el corazón de la investigación* y de la ciencia, ya que durante el mismo se debe descubrir la estructura o las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado. Esta estructura, gestalt o forma, constituye la *fisonomía individual* que identifica *ese* fenómeno y lo distingue de todos los demás, incluso de aquellos que pertenecen al mismo género, especie o categoría.

La estructuración de una gestalt en nuestra mente es, en parte, un fenómeno *espontáneo*, y su integración sigue las leyes de la formación de una "buena gestalt", pero tiene también su parte *activa* en cuanto despierta nuevos análisis, observaciones, reflexiones explícitas e intentos de integrar aspectos no relacionados. Esto se puede observar en la manera en que la personalidad de alguien desconocido toma forma en nuestra mente: comienza por nuestras primeras impresiones, sigue con las observaciones de sus movimientos, después continúa con la audición de su voz, etc. Lo importante es que la estructura "surja" básicamente de los datos del protocolo, que sea fiel a las vivencias del sujeto estudiado y que no se le obligue a entrar en ningún sistema teórico preestablecido.

Rogers (1968) piensa que el *mejor instrumento* a nuestra disposición para descubrir una estructura es el organismo humano, ya que "cuando opera libre y no defensivamente es, quizá, el mejor ins-

Cuadro 6.1. Ejemplificación del segundo, tercero y cuarto pasos.

Asalto criminal: Sujeto núm. 5 (joven de 18 años)		
Segundo paso	**Tercer paso**	**Cuarto paso**
Unidad temática núm. 8	*Tema central*	*Expresión en lenguaje científico*
• "Me parecía que no era yo quien actuaba. Todo me parecía tan raro. Usted sabe, es como si uno estuviera medio sonámbulo. Ellos me habían amenazado y no me podía quitar de la mente sus palabras" (tomado del párrafo 12). • "En aquel momento iba adelante un poco como un autómata" (párrafo 19). • "Me presionaron mucho; si no hubiera sido así, creo que yo no habría participado en el atraco" (párrafo 24). • "A veces no sé verdaderamente quién soy ni qué es lo que quiero" (párrafo 32). • "¿Qué sentido tiene la vida para mí? Creo que ni yo mismo lo sé. Quizá ninguno" (párrafo 54). • "Sí: desearía que las cosas fueran de otra forma; pero no sé cómo ni qué hacer para que cambien" (párrafo 58). • "Es la sensación de caminar en la oscuridad; de ir adelante como un ciego" (párrafo 62).*	El sujeto núm. 5 se siente presionado a actuar y actúa un poco como un autómata; no sabe bien quién es, qué quiere, ni qué sentido tiene la vida para él; desea que las cosas cambien, pero no sabe cómo. Toda esta situación le produce la sensación de estar caminando en la oscuridad.	El sujeto núm. 5 presenta una falta grave de identidad personal: su yo presente es débil y su yo ideal falta por completo. El nivel de madurez personal es inferior al que corresponde a la edad de 18 años.

* Para agrupar estas partes en la misma unidad temática se tuvieron también en cuenta los elementos no verbales que ofrece la grabación sonora.

trumento científico existente, y es capaz de percibir una estructura mucho antes de poderla formular de manera consciente" (p. 63).

Podemos resumir –con base en este mismo autor (1968, p. 64)– el proceso de descubrir las estructuras asumiendo que *toda ciencia se basa en el reconocimiento de una gestalt* o realidad escondida, percibida borrosamente. Esta gestalt o estructura se presenta dando sentido a fenómenos desconectados, y es tanto más adecuada cuanto más libre esté de la influencia de los valores culturales y de los valores científicos anteriores, y cuanto más se base en el aporte de *todos* los sentidos, en las intuiciones inconscientes y en la percepción y captación cognoscitivas. Esta percepción de una estructura de relaciones es, quizá, el corazón de toda verdadera ciencia. Einstein señala que "este juego combinatorio parece ser el rasgo esencial del pensamiento productivo" (Hadamard, 1945, pp. 142-143). Y, según Gurwitsch (1974), "a lo largo del proceso perceptual, la cosa en cuestión aparece bajo una multiplicidad de aspectos variables que no sólo son compatibles con ella, sino que también 'encajan' entre sí" (p. 122). Ninguna percepción, como tampoco múltiples percepciones, agotarán jamás las posibilidades del conocimiento y de la experiencia. Nuevas percepciones tienen siempre la posibilidad de contribuir al conocimiento de cualquier objeto (p. 335). En efecto, el sujeto perceptor siempre cambia su perspectiva, lados o ángulos de visión y, así, enriquece la captación de lo real. De esta forma, la experiencia intencional del sujeto es una combinación de la apariencia externa del árbol y el árbol que está en su conciencia, basado en su memoria, imagen y significado.

A veces, el investigador, en este punto, en lugar de guiarse por una reflexión estrictamente fenomenológica, deberá tratar de seguir un *análisis intencional* (identificación de la intención que anima la acción y toda la conducta), ya que la referencia intencional constituye la estructura básica del fenómeno y la clave para comprenderlo (*véase* Martínez M., 1999b, cap. 11).

El mismo Husserl concentró su atención en el referente intencional porque lo creía la estructura básica del fenómeno. Este estudio consiste en poner una atención sistemática en los aspectos paralelos del acto intencional y del referente intencional, y en qué forma se corresponden uno a otro. La intención es la estructura básica y, por tanto, la clave del conocimiento de una persona, porque la intención con que perseguimos un objetivo coordina y orienta muchas motivaciones, sentimientos, deseos, recuerdos, pensamientos y conductas hacia esa meta.

La determinación de una estructura incluye también la identificación de sus principales *propiedades* o *atributos*. Esto se lleva a cabo mediante una operación que Husserl llamaba la *libre variación en la fantasía*, eliminando ciertos componentes o sustituyéndolos por otros. Si la omisión o sustitución *no afecta* una estructura posible, quiere decir que ese componente omitido o sustituido *no es esencial* para ella. Si la *afecta fundamentalmente* (básicamente) quiere decir que es *relativamente esencial*. Si no sólo afecta, sino también *destruye la configuración total* hasta el punto que sus componentes están en completa incompatibilidad entre sí, el componente omitido o sustituido es de absoluta y esencial necesidad para esa estructura o esencia.

La descripción es siempre selectiva: es imposible agotar todas las propiedades, especialmente las propiedades de relación, de un objeto o un fenómeno. La selección constituye una necesidad, pero también una virtud. Nos obliga a concentrarnos en las características centrales y decisivas de un fenómeno y a dejar lo secundario o accidental.

La *convalidación* de una estructura se realiza relacionándola con el protocolo original, es decir, averiguando si hay "elementos" o "aspectos" en el protocolo que no se han tenido en cuenta en la estructura, o si ésta propone cosas que no están de alguna manera en el protocolo. En este punto puede haber discordancias en una estructura o entre varias de ellas. También aquí resulta necesaria una cierta tolerancia a la ambigüedad, pero conviene proceder con la sólida convicción de que lo que aparece, quizá, como inexplicable de manera lógica, puede ser real y válido existencialmente. Hay que rechazar la *frecuente y perniciosa tentación de ignorar datos o temas que no "encajan"* o de generar prematuramente una teoría para eliminar la discordancia conceptual.

Sexto paso: Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general

La finalidad de este paso es *integrar en una sola descripción*, lo más exhaustiva posible, la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos. Este paso equivale, más o menos, a determinar la *fisonomía grupal*, es decir, la estructura fisonómica que caracteriza al grupo estudiado. El proceso de esta operación adicional no difiere, en principio, de los procedimientos usados en los casos particulares. La formulación deberá consistir en una descripción sintética, pero completa, del fenómeno investigado, enunciado en términos que identifiquen de la mejor forma posible, sin equívocos, su estructura fundamental.

Describir es afirmar una conexión entre una cosa o realidad y todas las demás denotadas o connotadas por los términos en uso.

La descripción *por negación* (afirmar que no es esto o lo otro) es la más simple e indica la unicidad o irreductibilidad de un fenómeno. Las otras dos formas son la *analogía* y la *metáfora*, las cuales son muy sugestivas, pero tienen muchos riesgos, pues con facilidad se transfieren más elementos y estructuras de los que inspiraron la analogía o la metáfora.

Concretamente, aquí, la descripción consistirá en "superponer", por así decir, la estructura de cada protocolo, que representa *la fisonomía individual*, con la de los demás, con el fin de identificar y describir la estructura general del fenómeno estudiado, la cual representa la *fisonomía común* del grupo. El procedimiento es, entonces, idiográfico y nomotético al mismo tiempo.

La orientación fenomenológica –según la doctrina aristotélica y aun el mismo Bacon– considera que a lo universal se llega, no mediante el análisis de elementos aislados de muchos casos particulares, sino por medio del estudio a fondo de algunos casos ejemplares para descubrir y comprender su verdadera naturaleza, la cual encierra lo universal que, en último análisis, es signo de lo necesario. Los grandes aportes que ha hecho Piaget a la psicología se lograron siguiendo básicamente esta línea de pensamiento y de acción.

Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, a la esencia. Esto se alcanza mediante la *intuición eidética*, es decir, la visión intelectual del *éidos* (esencia), lo cual hace que ese objeto, fenómeno o realidad, sea lo que es y no otra cosa.

Una descripción fenomenológica completa de la vivencia experiencial es imposible. Incluso el lenguaje descriptivo que se use será siempre tentativo. El vocabulario y la sintaxis de tal lenguaje deberán, quizá, ser dictados por las características de los fenómenos mismos en cuestión.

La riqueza de los resultados puede agruparse no sólo para formar la estructura general, sino también en reportajes ilustrativos o sinopsis individuales para ser utilizados en foros, círculos de estudio, instituciones educativas, etcétera.

Séptimo paso: Entrevista final con los sujetos estudiados

Este paso final consistirá en realizar una o varias entrevistas con cada sujeto para darles a conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos. Al comparar estos resultados con su vivencia y experiencia personal, podrán aparecer aspectos omitidos, ignorados o, también, añadidos. Lógicamente, todo nuevo dato relevante que emerja de estas entrevistas puede

ayudar a mejorar la descripción final del producto de la investigación. Este procedimiento cooperativo y dialógico posee una gran importancia y una función especial de realimentación para aclarar y perfeccionar el conocimiento logrado.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objeto de esta etapa es relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una *integración* mayor y a un enriquecimiento del "cuerpo de conocimientos" del área estudiada. Este es el proceso de *contrastación* y *teorización*, como se verá en el último capítulo.

En la metodología fenomenológica, la discusión de los resultados sigue un camino muy diferente al del método científico tradicional. En este último, *la medida* de variables aisladas, la correlación de las dimensiones y su diferencia significativa es el criterio básico para señalar relaciones, hablar de dependencia, formular generalizaciones empíricas e interpretaciones causales derivadas de los promedios de grupos anónimos, creer en causas y efectos, etc. La medida es una *clase de descripción* que parece apropiada para explicar las realidades cuantificables, característica de las ciencias naturales. Debido a ello, el enfoque causal y determinista –que trata de descubrir una secuencia lineal y mecánica de influencia– es el que guía toda la búsqueda de la conexión de eventos y fenómenos. En este tipo de explicaciones, la matemática, con su alto nivel actual de sofisticación, tiene la función principal.

La metodología fenomenológica, en cambio, no se restringe a esta clase de explicaciones (aunque las utiliza cuando le resultan útiles), ya que poco o nada expresan acerca del *proceso*, ni de *cómo* o *por qué* suceden las cosas; dichas explicaciones simplemente señalan una secuencia lineal. Es más, en relación con los fenómenos humanos, se piensa que no son explicaciones suficientes y que, en ocasiones, fallan por completo como tales. En efecto, no puede aislarse una variable en la vida humana y, menos aún, controlarla en forma rigurosa, sino mediante una *manipulación artificial de la situación* y el aislamiento de la experiencia fuera de su contexto natural. *Las variables no son personas.* Es lógico que, al hacer esto, no se puedan generalizar las conclusiones o que se llegue a deducciones erróneas y, a menudo, contradictorias.

Todo esto hace pensar que la perspectiva cuantitativa ha vuelto absoluta la mensurabilidad en forma indebida. En cuanto a las ciencias humanas, no se ha respondido todavía a la pregunta de si

la cuantificación de los datos es una necesidad, un mero hábito o, simplemente, algo que se aplica porque es accesible computacionalmente. Las condiciones para un uso adecuado y correcto de las medidas cuantitativas las analizamos detenidamente en Martínez M. (1999d).

Muchas investigaciones científicas buscan una técnica para medir un fenómeno, y después determinan su significado con base en la dimensión, cuantía o volumen de esa medida. En el enfoque fenomenológico, se puede decir que *el significado es la verdadera medida*. Esto es, se va directamente al significado del fenómeno por un método que explora de manera sistemática y directa el significado, sin pasar por la medida. No es que la dimensión de una cosa (su tamaño, volumen, nivel, peso, etc.) no tenga importancia; lo que se afirma es que puede *no* tener importancia; y a menudo no la tiene, ya que algo pequeño y hasta insignificante en apariencia, puede tener una función determinante y decisiva, como sucede, incluso en la tecnología, con los elementos "disparadores"; y, en las ciencias de la vida y ciencias humanas, en general, el "efecto disparador" de procesos se da continua y sistemáticamente.

Para entender el significado de una conducta debemos entender su *significado funcional*, y para entender el significado funcional de todo acto conductual hay que entender su relación con el todo. Ahora bien, sólo una descripción cuidadosa puede hacer explícita, de manera adecuada, la forma en que un acto de conducta "encaja" en el contexto de una situación y así descubrir su significado. Esta operación se opone por completo a la del análisis con que muchas veces se trata de "interpretar" los datos. Tal análisis frecuentemente consiste en separar, dividir, aislar, atomizar y hasta viviseccionar una realidad. Desde el punto de vista fenomenológico, este camino se considera el menos fecundo y el que más aleja de una verdadera comprensión.

Habrá que tener en cuenta todas estas ideas, y muchas otras más, a la hora de comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones. Llegamos, de esta manera, a establecer los dos conceptos que nos parecen fundamentales para la comprensión de la conducta humana: *la estructura y la función*. Estos dos conceptos, *bien entendidos y aplicados*, podrían dirimir incontables controversias entre posiciones opuestas, y también ayudar a superar el viejo problema del dualismo cartesiano entre mente y cuerpo. En el enfoque fenomenológico, ambos conceptos se integran en la vida auténtica y real. *La estructura está compuesta por una red de "elementos" que pierden su condición de tales al unirse entre* sí *en forma interdependiente, y al relacionarse con ella mediante el desempeño de una función.* El cuerpo se une a la mente en esta forma: las partes corporales se integran y crean la estructura

mental cuando se unen entre sí y con el todo, desempeñando una función. De esta manera, se puede entender la conclusión a que ha llegado Rothschild –desarrollada con amplitud en neurofisiología y psiquiatría– de que "la mente es el significado del cuerpo" (en Polanyi, 1969, p. 222). Resulta evidente que una buena investigación psicológica, pedagógica, sociológica, etc., debería terminar delineando la "estructura psicológica, pedagógica, sociológica, etc., general" del fenómeno estudiado. Ello arrojaría mucha luz sobre la naturaleza relacional de las realidades humanas.

En la tercera parte de esta obra se exponen los aspectos generales de los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización, con los cuales se podrá enriquecer lo expuesto aquí como específico del método fenomenológico.

b) FEMINISMO

IMAGEN TRADICIONAL DE LA MUJER

No podemos comprender el movimiento feminista actual sin una mirada histórica retrospectiva. Numerosas investigaciones concuerdan en el señalamiento de una amplia gama de *estereotipos* acerca del género femenino y masculino. Estos estereotipos caracterizan a las *mujeres* como sensibles, intuitivas, incapaces de objetividad y control emocional e inclinadas a realizar y mantener relaciones personales. A los *hombres*, en cambio, se les considera superiores en su capacidad de racionalidad y objetividad científica, y con una dotación natural para una orientación adecuada en relación con los demás. La mujer es la explotada y el objeto de abuso, y es incapaz de explotar a los demás debido a su "natural" debilidad y altruismo, aspectos que son, a su vez, su fuerza como esposa, madre y ama de casa. Por el contrario, al hombre le resulta fácil explotar y justificar este comportamiento en nombre de una ideología política y económica.

Estas mismas diferencias y características se atribuyen a muchas *minorías étnicas*, y forman una configuración de sumisión, pasividad, docilidad, dependencia, falta de iniciativa, inhabilidad para actuar, para decidir y para pensar. Son, en general, cualidades y características más infantiles que de adultos y revelan inmadurez, debilidad e impotencia. Es más, si los subordinados adoptan estas características son considerados como seres "bien adaptados".

Estos señalamientos ciertamente tienen con frecuencia el carácter de estereotipos; pero, cuando pensamos en la explotación y en la opresión a que son sometidos algunos grupos de mujeres inmigrantes, discriminadas por su raza, etnia, nivel cultural y clase social (aspectos que, en algunos países del hemisferio Norte, evocan enseguida el pasado de esclavitud a que pertenecieron sus antepasados), vemos que no carecen en absoluto de una cierta dosis de verdad.

Lo más serio y agravante que encierra este modo de pensar es que las características de raza, etnia, clase social y género de estas personas son consideradas como una *desviación* de la norma representada por el *modelo de "varón blanco de clase media"*.

EL MOVIMIENTO FEMINISTA

Hacia mediados del siglo XX, la participación de la mujer en el campo universitario era muy reducida. Eran pocas las carreras en que intervenían. Pero, poco a poco, fueron inscribiéndose en algunas de las carreras humanistas, luego también en otras de carácter científico y, finalmente, en todas casi por igual; es más, en varias carreras de las humanidades, como Trabajo Social, Psicología, Sociología y otras hay un claro predominio del género femenino.

Debido a este hecho, creció el número de mujeres profesionales, mujeres profesoras, mujeres investigadoras y, con ello, una *visión diferente y alternativa* de muchas realidades de nuestro mundo: primero de la *salud femenina* (ginecología, gravidez, maternidad, atención al recién nacido, etc.), después, del cuidado de los niños en general, de los enfermos y de los ancianos, y, más tarde, de la educación, el trabajo social, la psicología y otras áreas en las cuales la *sensibilidad femenina* desempeña una función preponderante.

Esta *toma de conciencia general* es la base de una *nueva epistemología y metodología* que lentamente se ha difundido en todos los medios académicos por medio de la publicación de investigaciones, ponencias en congresos y congresos específicos acerca de la orientación feminista, sus reivindicaciones y anhelos; incluso se han creado revistas especializadas como *Feminist Studies*, *Feminist Review*, *Gender and Society*, etc., como medios de difusión de todo el movimiento feminista.

La toma de conciencia ha sido entendida y promovida en el sentido original de Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido* (1974), es decir, como un "aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y a realizar acciones contra los elementos opresivos de la realidad". El logro de esta toma de conciencia exige, frecuentemente, la *problematización* de las situaciones conflictivas en que se vive, pues, de otra manera, quedarían solamente al nivel de una inconsciencia general.

UNA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA

Los investigadores feministas consideran al género como un *principio organizador* que modela las condiciones de sus vidas. Igualmente, el movimiento feminista, en general, puede ser visto como una extensión o provincia de la orientación posmoderna. En efecto, la idea central que defiende el posmodernismo es la que sostiene que no podemos tener conocimientos generales y universales, generalizables, de nuestras realidades, que todos nuestros conocimientos son locales y temporales, del aquí-y-ahora, o, como lo expresa Geertz (1983, p. 4), "todo conocimiento es ineluctablemente local", y Polanyi, "todo conocimiento es conocimiento personal", y así titula su obra máxima: *Personal Knowledge* (1958).

En esta orientación epistemológica, se va poniendo el énfasis y se va corriendo el acento del concepto de conocimiento *nomotético* (universal), y su escasa posibilidad en las ciencias humanas, hacia el conocimiento *idiográfico* (particular). Los posmodernistas Lyotard, Deleuze y Baudrillard, entre otros, nos empujan en esa dirección; y lo mismo hacen Wittgenstein con los *juegos del lenguaje*, Foucault con la *desmetaforización* y Derrida con la *desconstrucción*.

El movimiento feminista no sólo adopta un enfoque netamente fenomenológico, sino que defiende, además, una orientación epistemológica y metodológica propias. Se opone a una epistemología histórica y clásica que considera *androcéntrica* y reivindica igual derecho a constituir una epistemología *ginecocéntrica*, ya que considera que toda experiencia vivida no sólo constituye ya una interpretación de la realidad, sino que necesita, además, una interpretación propia. Ésta, en efecto, es también la perspectiva que defiende Gadamer (1984) al hablar de la "fusión de horizontes" epistémicos; en este caso, equilibrando, por medio de un proceso *dialéctico*, la epistemología tradicional con la "feminista".

En una visión aún más amplia, el positivismo típicamente anglosajón y su metodología analítica y cuantitativista de investigación, fueron denunciados y rechazados por la *Escuela de Frankfurt* (Horkheimer, Adorno, Fromm, Habermas, y otros) que desarrollaron la *teoría crítica* de la sociedad desde una perspectiva histórica y dialéctica. Criticaban la sobrevaloración positivista de la *neutralidad* y la *separación* entre la teoría y la práctica (la visión "desde

ningún punto de vista" siempre se convierte en una visión "desde un punto de vista"), y enfatizaban la importancia del potencial emancipatorio del conocimiento y de la ciencia. En relación y aplicación con el movimiento feminista, su pensamiento se podría resumir en el siguiente enunciado: *hay una contradicción entre las teorías prevalentes de la ciencia social y su metodología, por un lado, y las metas y objetivos políticos de este movimiento, por el otro.* En la expresión del *manifiesto* de Laurel Richardson (1993), se concreta en las siguientes palabras:

> Yo desafío las diferentes clases de validez usadas y reclamo otras clases de práctica de la ciencia. La práctica científica que yo propongo es posmodernista-feminista. Esta ciencia [valora] los géneros, explora las experiencias vividas, promueve la ciencia, crea una visión imaginaria femenina, rompe los dualismos, inscribe el trabajo femenino y la respuesta emotiva como válida, desconstruye el mito de una ciencia social libre de emociones y crea un espacio para la parcialidad, la autorreflexión, la tensión y la diferencia (citado por V. Olesen, p. 695, en Denzin y Lincoln, 2000, p. 230).

Y Deborah Lupton (1995) lo expresa de la siguiente manera:

> La cuestión no consiste en buscar una cierta "verdad", sino en descubrir las variedades de verdad que operan, en poner en relieve la verdad como transitoria y política y en enfatizar la posición de los sujetos como fragmentaria y contradictoria (citado por V. Olesen, pp. 160-161, en Denzin y Lincoln, 2000, p. 241).

Estas ideas las fundamenta el movimiento feminista en el análisis de nuestro proceso de adquisición de conocimientos. El conocimiento –se considera– es el resultado de una interacción entre sujeto y objeto; pero, si uno de los términos de la relación (el sujeto: la mujer) cambia, cambia también el resultado de la interacción; y mayor será el cambio cuando ambos términos de la relación cambian, como es el caso frecuente de las investigaciones realizadas por mujeres acerca de problemas femeninos. Esta línea de reflexión sigue el enfoque crítico que han hecho público muchos otros sectores de la vida humana: las víctimas del sida, los sobrevivientes del cáncer, los inválidos, los ancianos, los homosexuales y muchos otros grupos especiales siempre han protestado diciendo que los científicos "no los entienden", que "los investigadores no los pueden comprender mejor de lo que ellos mismos se entienden", etcétera.

Tratando de hablar más específicamente acerca de la mujer, pensemos en la enorme cantidad de variables "femeninas" que entran en el juego de una investigación acerca de los tópicos relacionados

con la gestación, la maternidad, la atención al recién nacido, etc. y, en general, de lo que es típico de la mujer en cuanto esposa y madre. Esto, en relación con la mujer como *objeto* de investigación; pero si le añadimos las variables que genera la percepción que se forma también el investigador como *sujeto*, que en este caso es también mujer, una investigadora, todo el proceso cognoscitivo puede variar considerablemente y ofrecernos *otro tipo de conocimiento*, generando *otra epistemología*, que habrá que tener también en cuenta a la hora de pensar en métodos, estrategias, modelos, etcétera.

Esta realidad aparecerá más claramente delineada en la medida en que consideremos ciertos aspectos clave que nos ofrece hoy día la neurociencia. Hoy sabemos que no existe un sistema cognoscitivo aparte e independiente del sistema afectivo, que ambos forman un solo sistema, el sistema *cognitivo-afectivo* (*véase* Martínez M., 1997a, cap. 2). Y la psicología cognoscitiva nos enseña que en el hombre, en general, más allá de los estereotipos, predominan ciertos procesos lógicos, más bien "fríos", mientras que en la mujer, en general, estos mismos procesos van más acompañados por una cierta intuición "femenina", y por el sentimiento y el calor de la *dinámica afectiva*. Este hecho da cabida a que, en el proceso del conocimiento, entre en juego una *sensibilidad especial*, propia del género femenino, que puede afinar y enriquecer notablemente el resultado esperado de una investigación.

Frecuentemente, al conjunto de las variables mencionadas se le añaden otras relacionadas con ciertas *etnias subvaloradas* a que pertenece la mujer en cuestión, con su *nivel socioeconómico* y con ciertos tópicos específicos de estudio, como puede ser la *violencia familiar* (mujeres golpeadas o maltratadas) o la *opresión* y la *explotación* de que son víctimas. Este conjunto de variantes trae serias consecuencias para las relaciones de pareja y para el clima familiar en que estas mujeres deben educar a sus hijos, clima inadecuado bajo todo punto de vista para lograr los fines deseados por toda educación respetable.

La conclusión natural de estas observaciones es que las realidades de estudio relacionadas con el género femenino exigen un *mayor nivel de rigor científico*, en cuanto a la elección y al uso de métodos y estrategias adecuados. Este rigor es exigido por el mayor número de variables involucradas, ya sea de parte del sujeto investigador como del objeto estudiado (cuando pertenece al área femenina); y este rigor se expresará con una mayor *sistematicidad y autocrítica* en todo el proceso de investigación. Estos tres criterios de rigor, sistematicidad y criticidad son, en efecto, los que definen el nivel de *cientificidad* de una investigación.

Una metodología feminista

Una metodología sensible a todo lo señalado hasta aquí y que lo aplique en la planificación de sus estrategias y en la elaboración y aplicación de sus procedimientos, una metodología "femenina" de la ciencia social, exige, además, que estos planteamientos epistemológicos y metodológicos sean descritos y discutidos no sólo al realizar una investigación "femenina", sino también en la investigación social en general. La realidad básica que da soporte a una "metodología femenina" es el hecho fundamental de que sea la mujer la participante como investigadora y también como objeto de la investigación. En efecto, es fácil comprender cómo la mujer, conociendo su propio cuerpo, sus problemas propios de salud, sus vivencias personales, familiares y sociales, está en mejores condiciones metodológicas que el hombre en general para comprender a otras mujeres y sus problemas; es más, esta situación se constata cuando, en muchas circunstancias, la mujer no hace caso a las recomendaciones de un doctor acerca de ciertas áreas ginecológicas: aborto, control menstrual, etcétera.

¿Cuáles serían las líneas-guía de una metodología femenina? Siguiendo a María Mies, que trabajó especialmente en Alemania, y las expone detalladamente (1999, pp. 71-77), las sintetizamos a continuación:

1. El postulado de una *investigación libre de valores*, de neutralidad e indiferencia hacia los "objetos" de investigación, debe ser remplazado por una *parcialidad consciente*, que se logra por medio de una identificación parcial con los objetos de la investigación. La parcialidad consciente es diferente del mero subjetivismo o de la simple empatía, ya que la identificación parcial crea una distancia crítica y dialéctica entre el investigador y sus "sujetos" de estudio.

2. La relación vertical entre el investigador y los "objetos de investigación", la "visión desde arriba", ha de ser remplazada por la "visión desde abajo". Esta es una consecuencia necesaria de la parcialidad consciente y de la reciprocidad. La investigación debe ser realizada para servir a los intereses de los grupos dominados, explotados y oprimidos, particularmente a la mujer, cuando lo es. La relación hombre-mujer representa uno de los ejemplos más antiguos de la visión desde arriba; por ello, la solicitud de una "visión desde abajo" sistemática posee tanto una dimensión científica como ético-política.

3. El "conocimiento de espectador", contemplativo y no involucrado, ha de ser remplazado por una *participación activa en las acciones, movimientos y luchas* de la emancipación de la mujer.

No podemos contentarnos con reducir los estudios acerca de la mujer a una pura tarea académica, restringida en la torre de marfil de ciertos institutos de investigación y universidades. Cuando se integran la investigación y la praxis, se logran unos resultados más ricos y, por ello, también más "verdaderos".

4. La participación en las acciones y luchas sociales, y la integración de la investigación en estos procesos, implica además que el *cambio del statu quo* sea el punto de partida de una interrogante científica. Este enfoque sigue el lema: "Si quieres conocer una realidad, trata de cambiarla." En el caso, por ejemplo, de las mujeres explotadas y oprimidas, solamente entenderemos a fondo tal situación (su extensión, dimensiones, formas y causas) si tratamos de luchar para cambiarla.

5. *El proceso de investigación debe convertirse en un proceso de "concientización"*, tanto para los científicos sociales que realizan la investigación como para los sujetos investigados, es decir, los grupos femeninos. Aquí se siguen las ideas de Paulo Freire (1974), que desarrolló esta orientación y la aplicó con su método de *problematizar las situaciones*, proceso y acciones que –según él– no debían realizar los investigadores, cuyo trabajo consistiría sólo en dar las herramientas al pueblo, sino que debían realizarlo las personas objeto de la opresión.

6. Yendo un poco más allá de Freire, habría que señalar que la concientización colectiva de las mujeres por medio de la metodología problematizadora *debería ir acompañada por el estudio de la historia individual y social de la mujer.* En efecto, aunque las mujeres han hecho su historia (sus luchas, sufrimientos, sueños e ilusiones), en el pasado no se la han *apropiado* y hecho suficientemente suya como sujetos.

7. Las mujeres no pueden apropiarse su propia historia a menos que *comiencen a colectivizar sus propias experiencias*. Los *estudios de la mujer*, por consiguiente, deben luchar por la superación del individualismo, la competitividad, el "profesionalismo" desmedido, como se ven en los académicos de género masculino. Esto las llevaría posiblemente a superar el aislamiento estructural dentro de sus familias y a comprender que sus sufrimientos individuales tienen causas sociales.

Conclusiones

En la bibliografía metodológica del "feminismo académico" se utiliza mucho el término "estrategias", que tiende a sugerir que no se debe utilizar un modelo o fórmula únicos, sino que enfatiza

y sugiere el uso de muy distintos caminos que proporciona la tradición cualitativa de investigar. La misma lengua en la investigación tradicional suele a veces usar términos, categorías y sintaxis "sexistas" que no se compaginan con las experiencias típicamente femeninas. Tanto los fenomenólogos como los etnometodólogos, que tratan de captar el proceso de interacción de los modelos y lenguaje en la producción de la vida y relaciones cotidianas, le han dado gran importancia a estos aspectos. Sin embargo, no debemos olvidar que la lengua nunca revela plenamente las experiencias y vivencias profundas de una persona.

Un aspecto de máxima relevancia se da en la *realización de las entrevistas*, que son la base y el fulcro de muchos procesos de investigación. Ahí, la raza, la etnia, la clase social y el género del entrevistador y del entrevistado desempeñan una función determinante; y esto no sólo por la forma o estilo, sino, lo que es más importante, por el contenido mismo que aborda la entrevista: muchas cosas que trata, expone y profundiza una mujer con otra –especialmente si es del mismo grupo social– jamás lo trataría con otra alejada socialmente de su situación, y, menos aún, con un hombre, especialmente si es de raza, etnia o clase social muy diferente. Por todo ello, y para que no desaparezcan partes importantes de la vida de los entrevistados que no figuran en el lenguaje ordinario, es necesario que los entrevistadores desarrollen métodos de "escuchar" que van más allá de las meras palabras.

Aun cuando todo lo dicho apunta en una dirección que parece clara y uniforme en cuanto a la perspectiva epistemológica y metodológica, sin embargo, conviene aclarar que la investigación cualitativa "feminista" no es tan homogénea como parece, sino, más bien, altamente diferenciada y compleja, con diferentes potenciales e influencias en las disciplinas. Los principales referentes que originan estas diferencias son: la orientación teórica y pragmática de quien investiga, el contexto nacional y regional, y la temática tratada (especialmente si es del área de la salud y de la educación: quién desea conocer, cómo y dónde va a obtener ese conocimiento, de quién lo va a obtener y con qué fines, etc.). Pensemos, para clarificar este concepto, en lo que pasa, por ejemplo, en una investigación con mujeres discapacitadas; aun cuando se haga con una fina empatía, frecuentemente, la mayoría de las investigaciones lo hace pensando sólo en su deficiencia o discapacitación, olvidando o no teniendo en cuenta el contexto personal que da sentido a todo, pues, además de ser discapacitadas, también son mujeres en una situación con experiencias y conocimiento propios, son trabajadoras, esposas, madres, amantes, amigas, deportistas, artistas, etcétera.

En un contexto aún mayor, es necesario tener también presente que la comunidad a la que pertenecemos es ontológica y axiológicamente anterior a las personas, anterior a nosotros mismos, pues nacimos en un universo sociocultural donde los valores, los compromisos morales y los significados existenciales son "negociados" dialógicamente. Todo esto pone un trasfondo u horizonte a la información y a los "datos" que vayamos obteniendo y, así, va precisando su significado.

Finalmente, conviene también añadir que la investigación cualitativa "feminista" siempre ha puesto y defendido un cuidado especial en los *aspectos éticos* de la misma; es más, ésa ha sido una nota distintiva, dada la delicadeza y la privacidad de las áreas a que se enfrenta. Por ello, el pedir consentimiento a las personas estudiadas, la confidencialidad, la ausencia de todo engaño o fraude o el ser causa de decepción o frustración, la exhibición de un comportamiento ejemplar, la evitación del estrés y de la publicidad no querida o la pérdida de la reputación, son aspectos que siempre se han tomado muy en cuenta por las investigadoras femeninas, tanto en el curso de la recolección de la información como en el subsiguiente análisis de los "datos" y su publicación.

c) LA NARRATIVA TESTIMONIAL

FUNDAMENTACIÓN FENOMENOLÓGICA

Como señalamos en la introducción a los métodos fenomenológicos, las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos, ya que su *esencia* depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, es decir, como una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano. Precisamente por eso, Husserl (1962) acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de ese "mundo vivido, con su propio significado". Este concepto constituye el referente fundamental de la *narrativa testimonial*.

Gadamer (1984), citando a Dilthey, puntualiza y aclara que, con esto, "la fenomenología intencional ha llevado por primera vez el espíritu como espíritu al campo de la experiencia sistemática y de la ciencia, y ha dado con ello un *giro total* a la tarea del conocimiento" (p. 306; cursivas añadidas).

Este proceso es, en efecto, un "giro total", ya que cambia la base de la ciencia, especialmente cuando se trata de las ciencias huma-

nas: la fuente y el fulcro del conocimiento no será la "sensación física" positivista, sino la "vivencia" del sujeto.

La palabra "vivencia" fue propuesta por Ortega y Gasset tratando de expresar en castellano lo que los autores alemanes venían expresando con la palabra *Erlebnis* (de *erleben*, vivir) desde 1870. Precisamente, la introducción general de este término en el habla tiene que ver con su empleo en la *literatura biográfica*. Y "en el fenómeno de la literatura es donde se encuentra el punto en el que el *arte y la ciencia* se invaden el uno al otro" (Gadamer, *ibid.*, p. 216).

También en Francia, hacia fines del siglo XIX, es sentida esta necesidad y expresada sobre todo por Henri Bergson en su famosa obra *Les données inmédiates de la conscience*. Este libro constituye un ataque crítico a la psicofísica del momento y enfatiza el concepto de la "vida" como opuesto a la tendencia objetivadora de los conceptos psicológicos. Es más, autores como Simmel, Schleiermacher y Gadamer ven en la vivencia algo mucho más significativo que una experiencia puntual o momentánea; las vivencias estarían ligadas con la vida completa de las personas: habría una "representación del todo en la vivencia de cada momento"; "lo objetivo [...] se convierte por sí mismo en momento del proceso vital"; "toda vivencia está entresacada de la continuidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de ésta"; "en cuanto que la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace también presente en ella" (Gadamer, 1984, pp. 105-107).

En esta línea de pensamiento, Gadamer trata de presentar una "resistencia" frente a la "pretensión de universalidad de la metodología científica" (tradicional) y habla de las *"formas de experiencia"* que van más a allá de esa ciencia, pues "la experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia [...] son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica". En este sentido, este autor trata de desarrollar un *concepto de conocimiento y de verdad* que responda al conjunto de nuestra experiencia (*ibid.*, pp. 24-25). Es, además, muy llamativo el hecho de que Gadamer, apelando a la tradición humanista, relacione el espíritu de toda esta orientación, sobre todo, con la "raza latina" (*ibid.*, p. 63).

El concepto de "vivencia", para este autor, no se reduce a algo que caiga bajo la experimentación y la medición, sino que las vivencias son unidades de significado, unidades de sentido.

> Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno. En este sentido, es muy comprensible que la palabra surja en el marco de la literatura biográfica y que, en última instancia, proceda de contextos autobiográficos. Aquello que puede ser denominado vivencia se constituye en recuerdo. Nos referimos con esto al contenido de significado para aquel que la ha vivido [...]. La vivencia se caracteriza por una marcada inmediatez [...], por una certeza inmediata [...], que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de significado el que pertenezca a la unidad de este "uno mismo" y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible [...]. De este modo, el concepto de la vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas [...], pues es el dato y el fundamento último de todo conocimiento (...). El hecho de que lo que se manifiesta en la vivencia sea *vida* sólo quiere decir que se trata del último (...) presupuesto del conocimiento [...] al que podemos retroceder [...]. Estos conceptos, a diferencia de las categorías del conocimiento de la naturaleza, son *conceptos vitales* [...]. *El nexo de vida y saber es* [...] *un dato originario* (*ibid.*, pp. 102-104, 282, 298).

LA VIVENCIA COMO FUNDAMENTO DEL TESTIMONIO

Aunque algunos autores consideran la *narrativa testimonial* como una forma de *historia de vida*, sin embargo, tiene varias características que la hacen bastante diferente y que la ubican, más bien, entre los métodos fenomenológicos, y no entre los etnográficos. Quizá, entre estas características, una de las principales sea una menor injerencia del "investigador" en los relatos y contenidos que constituyen las vivencias de los protagonistas que testimonian.

Así como en las historias de vida hay un modelo o paradigma referencial en la obra *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, en la narrativa testimonial suele usarse como modelo la obra de Rigoberta Menchú (1985): *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Este libro comienza así:

> Mi nombre es Rigoberta Menchú. Tengo veintitrés años. Éste es mi testimonio. No lo aprendí de un libro, ni lo aprendí sola. Me gustaría aclarar que no es sólo *mi* vida, también es el testimonio de mi pueblo [...]. Mi historia es la historia de todos los pobres guatemaltecos. Mi experiencia personal es la realidad de todo un pueblo (p. 1).

En el prefacio de la obra, la editora (investigadora) Elisabeth Burgos-Debray señala cómo se desarrolló el proyecto:

> Cuando comencé a usar la grabadora, le di inicialmente un esquema, un cronograma: niñez, adolescencia, "involucramiento" de la familia en la lucha [...]. A medida que continuábamos, Rigoberta hacía más y más digresiones, introducía descripciones de prácticas culturales en su historia y alteraba mi cronograma [...]. Yo llegué a ser lo que realmente era: una oyente de Rigoberta. La dejé hablar y después me convertí en su instrumento, en su doble, permitiéndole hacer la transición de la palabra hablada a la escrita (pp. XIX-XX).

Como señala Tierney (2000), el modelo de la narrativa testimonial no se desarrolló en Europa o en EUA, sino en América Latina. Detrás de la misma hay una "literatura de resistencia", el *testimonio* de aquellos que han sido excluidos, silenciados y marginados de sus sociedades; y no es infrecuente el hecho de que los *testimonios* vengan, incluso, de quienes no saben escribir.

Si en las historias de vida o en las biografías tradicionales se nota la presencia continua de la mano del investigador, en la narrativa testimonial la función del investigador es sólo un "instrumento" de la persona que testifica. Así, la narrativa testimonial es una clase de documento bastante diferente de las publicaciones biográficas. Pero lo que más lo caracteriza es la esperanza que tiene el protagonista de que su historia *mueva al lector a la acción*, llame la atención de una audiencia (incluso internacional, como fue el caso de Rigoberta Menchú, no sólo denunciando la violación de los derechos humanos, sino, incluso, las condiciones genocidas), en sintonía con el grupo con que él se siente identificado. Esta *urgencia o "narración de urgencia"* (Jara, 1986), este imperativo moral o social hacia la acción es única de la narrativa testimonial, y no se halla en otras orientaciones metodológicas, que están más ligadas con las estructuras literarias que con el cambio de estructuras opresoras. En la narrativa testimonial, la vida del testigo está directamente ligada con movimientos y cambios sociales. Él, más que *autor* de la obra, es un *activista* comprometido con los problemas de represión, pobreza, marginalidad, explotación o simple supervivencia.

Beverley (2000) define la *narrativa testimonial* como:

> una narrativa al estilo de novela, en forma de texto impreso, expuesta en primera persona por un narrador, que es también el protagonista real o testigo de los eventos que cuenta y cuya unidad de narración es usualmente la "vida" o una experiencia significativa de la misma. Ya que, en muchos casos, el narrador directo es alguien funcionalmente iletrado o, si letrado, no es un escritor profesional, la producción de un testimonio implica generalmente la grabación y, después, la transcripción y la edición de la narración oral, realizada por un interlocutor, como un autor literario, un etnógrafo o un periodista (pp. 555-556).

Los eventos narrados, generalmente, están ligados con torturas, encarcelamientos, levantamientos sociales y luchas por sobrevivir.

Tierney (2000) resume las tres ideas centrales que distinguirían a la narrativa testimonial, sugiriendo que:

a) Su *propósito* es un cambio social.
b) Su *verdad* es creada por medio de la narración de los eventos de una persona que, de otra manera, quedarían ocultos o ignorados.
c) Su *autor* es alguien que testifica y no un investigador (p. 541).

El punto que se ha prestado a un mayor cuestionamiento es el segundo: el nivel de *verdad* de la narración. En los últimos años, autores como el antropólogo David Stoll (1999), que pasó mucho tiempo en Centroamérica, han cuestionado seriamente la *versión de verdad* de Rigoberta Menchú, señalándole varios "errores". Pero Stoll va más allá de lo relacionado con la simple veracidad: él cuestiona todos los métodos que comparten los mismos procedimientos básicos, como las historias de vida, la biografía, la autoetnografía, etc. Lo que determina la verdad –señala– no es el texto o el lector; uno no debe decir: "yo vi un asesinato" si realmente no lo vio. "No me caben dudas de que el testimonio de Menchú contiene exageraciones, contradicciones, y hasta reales invenciones" (p. 52); en cambio, "debemos reconocer que no existe un sustituto de nuestra capacidad para juzgar las diferentes versiones de los eventos; debemos ejercitar nuestra autoridad como académicos" (p. 11), sobre todo cuando el testimonio se sitúa dentro de una serie de complejas y ambiguas relaciones políticas y culturales; debemos ver cómo encajan entre sí las múltiples narraciones de versiones contrastantes de una misma realidad, ya que el análisis de las contradicciones entre lo narrado y la experiencia debe ser explorado y examinado en cada documento (*ibid.*).

En su análisis del testimonio de Menchú, Stoll (1998) arguye que el texto es más una *mitopoiesis* que una *historia*. Él define la mitopoiesis como "el acto de crear mitos en que la gente cuenta ciertas historias para justificar su preferida interpretación del mundo" (p. 9). Considera este autor que el mito no es la materia de la historia, que la creación activa de mitos es un fraude intelectual. Y Beverley (1992) comenta que el trabajo de Menchú es "una especie de expresionismo testimonial o realismo mágico" (p. 101), donde el texto es un lugar de lucha política entre *lo real* y sus significados.

El verdadero valor del testimonio

Richard Rorty (1985) distingue entre lo que él llama el "deseo de solidaridad" y el "deseo de objetividad" como modos cognoscitivos. Si la cuestión del *testimonio* –o la narrativa testimonial– ha surgido a la palestra en forma prevaleciente en los últimos años, ello se debe, al menos en parte, según Beverley (2000), al hecho de que el *testimonio* entremezcla el deseo de objetividad y el deseo de solidaridad en su situación real de producción, circulación y recepción.

La emergencia de las *narrativas testimoniales*, en la forma en que han venido a ser cada vez más populares en los años recientes, indica que hay experiencias en el mundo actual que no pueden ser expresadas adecuadamente en las formas dominantes de las representaciones históricas, etnográficas o literarias, las cuales podrían traicionarlas o representarlas falsamente.

Algunos autores advierten acerca del peligro de apoyarse demasiado en la *oralidad* del testimonio, en su posible pérdida de autoridad en el contexto de la cultura moderna que privilegia la forma literaria como norma de expresión. Sin embargo, conviene advertir que nunca tratamos con la realidad misma sino con lo que los semióticos llaman el "efecto de la realidad" que, en este caso, ha sido producido por el narrador testimonial y su interlocutor, el cual, de acuerdo con las normas de la forma narrativa de expresión, transcribe y edita el discurso del narrador. Por ello, como señala Sklodowska (1982), "sería ingenuo asumir una *homología directa* entre el texto y la historia [en el testimonio]. El discurso de un testigo no puede ser un *reflejo* de su experiencia, sino, más bien, una *refracción* determinada por las vicisitudes de la memoria, la intención y la ideología" (p. 397). La historia siempre sospechará de la fidelidad de la memoria. Pero entre la historia y la memoria siempre existirá una historia de vida o un testimonio.

En el caso concreto del testimonio de Rigoberta Menchú, que ha llegado a ser como un paradigma de este género, Menchú describe la tortura y ejecución de su hermano por elementos del ejército guatemalteco en la plaza de un pequeño pueblo. El lector de la narración tiene la impresión de que Rigoberta presenció lo que narra y lo relata tal cual como sucedió. Según Stoll (1999), el asesinato de su hermano no sucedió exactamente de esa forma; Rigoberta no pudo ser un testigo directo; por tanto, esta narración y otros detalles del testimonio, en palabras de Stoll, es *"una inflación mítica"*. En una respuesta pública a Stoll, Rigoberta reconoció y aceptó que, efectivamente, ella no había presenciado directamente la masacre de su hermano, que fue su propia madre la que estuvo presente; igualmente, admitió que varios elementos de su narración provienen de otros testigos presenciales, que no todo lo narrado fue presenciado por ella directamente, aunque, a veces, así lo parece.

Ante esto, cabe una gran pregunta: ¿en qué cambia esta situación el *valor* del testimonio como instrumento de investigación? Stoll (1999) dice que si la autoridad epistemológica y ética de la narrativa testimonial depende del supuesto que se basan en la experiencia personal y el testigo directo, entonces, podría parecer que el libro de Rigoberta "no pertenece al género del cual es el ejemplo más famoso, porque no es la narración presencial que da a entender que es" (p. 242).

Como muy bien señala Beverley (2000), los argumentos entre Menchú y Stoll no se refieren tanto a lo que realmente sucedió sino a quién tiene la *autoridad* para narrar, ya que el testimonio es una afirmación de la autoridad de las experiencias y vivencias personales. La disputa de Stoll con Menchú acerca del testimonio es una disputa *política* que se disfraza, por parte de Stoll, como *epistemológica*. (Parece que Stoll tiene una orientación política bastante alejada de aquella por la que aboga el testimonio de Rigoberta.) Así, lo que parece que molesta a Stoll es el hecho de que Rigoberta tiene una agenda, un propósito; que su narración no se reduce a una información etnográfica, sino que, en cambio, funciona en su narrativa como una "intelectual orgánica" (Gramsci), relacionada con la producción de un texto de historia local, con todas sus consecuencias. Stoll está molesto por el uso que los académicos y los activistas solidarios dan al texto para movilizar la ayuda internacional a la lucha armada guatemalteca de los años ochenta; éste es el principal problema para Stoll, no sus imprecisiones u omisiones (p. 559).

Conclusión

La metodología de la *narrativa testimonial* se fundamenta en el enfoque fenomenológico de la apreciación de las realidades, es decir, que *lo que es verdaderamente real en la vida humana no son las cosas y los hechos en sí, físicamente, sino cómo los vivimos, cómo los sentimos y cómo nos afectan*. Rigoberta puede haber vivido la narración de la masacre de su hermano y compañeros, contada por su mamá (que la presenció), con la misma intensidad de realidad que si hubiera estado presente; es más, así, puede haber vivido también el dolor que siente una madre presenciando la masacre de su propio hijo. Ésta es la *verdadera realidad humana* que importa.

Es lógico, también, y muy humano, que otras personas, ante los mismos hechos o realidades, pudieran vivirlos en forma parcial o totalmente diferente, pues pudieran tener otros puntos de vista, otros intereses y otros sentimientos. La solución ante esta situación es la de obtener otros *testimonios*: otras voces, otras narrativas, otros puntos de vista, etc., lo que en las metodologías cualitativas se realiza por medio de la famosa *triangulación* de informantes.

Sin embargo, después de la lectura de una narrativa testimonial como la de Rigoberta Menchú, al igual que después de la lectura de una buena historia de vida como *Los hijos de Sánchez*, los lectores sienten haber vivido "vicariamente" las realidades narradas y perciben, como dicen los teóricos del enfoque fenomenológico, una *verdad* que muy difícilmente podría trasmitirse por otros medios, ya que lleva implícita una lógica, una fuerza discursiva y una demostración que "son formas de experiencia en las que se expresa un *conocimiento y una verdad* que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica" tradicional (Gadamer, 1984, p. 24).

d) LOS GRUPOS FOCALES DE DISCUSIÓN

El *grupo focal de discusión* es "focal" porque *focaliza* su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación *que le es propio*, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de "discusión" porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la *interacción* discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se *centra* en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Sin una clara fundamentación epistemológica y metodológica, una técnica de investigación no pasa de ser un conjunto de procedimientos confuso, arbitrario e incomprensible. Por ello, queremos poner de relieve las dos partes de esta técnica.

Niels Bohr considera el *principio de complementariedad* como un *aspecto central* de la descripción de la naturaleza. En relación con la física cuántica, señala que la luz se comporta como una onda en

determinadas condiciones de *observación* (por ejemplo, en los efectos de interferencia), y como una partícula en otras (por ejemplo, en los efectos fotoeléctricos), por lo cual se llega a conclusiones que resultan conceptualmente incompatibles, pero que, con una base epistemológica más rigurosa, son complementarias. Distintas situaciones de observación son con frecuencia complementarias entre sí, lo cual quiere decir que, aunque parezca que se excluyen mutuamente, que no pueden ser realizadas simultáneamente y que los resultados de una no pueden compararse unívocamente con los de otra, sin embargo, analizando más profundamente la actividad epistémica del sujeto, se perciben como compatibles, conciliables y complementarias (Barbour, 1971, p. 333; Heisenberg, 1975, pp. 131-132).

Niels Bohr introdujo la idea de complementariedad con el fin de facilitar la comprensión de la relación existente entre pares de conceptos clásicos. Concibió las imágenes de la onda y la partícula como dos descripciones complementarias de la misma realidad; por tanto, sólo parcialmente correctas y con un campo de aplicaciones limitado. Ambas imágenes eran necesarias para dar una explicación completa de la realidad atómica y ambas habían de ser aplicadas dentro de los límites impuestos por el principio de incertidumbre. La noción de complementariedad se ha convertido en *parte esencial* del concepto de la naturaleza sostenido por los físicos, y Bohr sugirió repetidas veces que tal vez esta noción podría resultar útil fuera del campo de la física.

Son muchos, en efecto, los autores –físicos y humanistas– que han seguido a Bohr en un uso más amplio de la idea de complementariedad; análisis mecanicistas y orgánicos, descripciones conductuales e introspeccionistas, mente y cerebro, voluntad libre y determinismo, teleología y mecanicismo, etc., pueden ser considerados no tanto como *explicaciones conflictivas y contradictorias*, sino como descripciones *complementarias* (cada una capta aspectos de la realidad que no ven las otras), válidas en diferentes contextos, y aun en el mismo contexto cuando se adoptan perspectivas diferentes. Igualmente, la ciencia, la filosofía, la historia y el arte pueden ser entendidas como modos diferentes y complementarios de descripción de la misma realidad, cada uno de ellos con su aporte propio, único e insustituible.

Ya Aristóteles, como recordamos, había dicho en su tiempo que *"el ser nunca se da a sí mismo como tal (y, menos, en su plenitud), sino sólo por medio de diferentes aspectos y categorías"* (*Metaf.*, Lib. IV). Es decir, que las realidades nos ofrecen sólo *algunas* de sus caras, y que el sujeto dispone sólo de *algunas* categorías. Por esto, necesitamos una racionalidad más respetuosa de los diversos aspectos del ser del pensamiento, una *racionalidad múltiple*.

Habermas señala que esta racionalidad tendría que hacer accesible al mismo tiempo las tres esferas del conocimiento especializado, es decir, "creando una *interacción sin restricciones* de los elementos cognitivos con los práctico-morales y los expresivo-estéticos" (en Giddens y otros, 1991, p. 209).

Nos encontramos aquí en la misma situación que el espectador que presencia la exhibición de una obra teatral. Él no puede ocupar sino una butaca y, por consiguiente, no puede tener más de un punto de vista. Ese puesto puede ser muy bueno para captar algunas escenas y, quizá, no tan bueno o, incluso, muy malo para otras. Cuando la obra teatral, en cambio, es trasmitida por TV, se colocan seis u ocho camarógrafos en los puntos más antagónicos y opuestos, y el director de la trasmisión va escogiendo y alternando sucesivamente los enfoques de las diferentes cámaras. Así, tenemos la visión desde la izquierda, desde la derecha, desde el centro, de cerca, de lejos, etc., como si saltáramos de una butaca a otra; es decir, tenemos la *complementariedad y la riqueza* de diferentes puntos de vista. Esta misma lógica es la que usa el buen fotógrafo cuando en una fiesta, para capturar las mejores escenas, se mueve ágilmente en todo el espacio disponible. Sólo así podrá después crear un bello álbum de la fiesta.

Esta misma situación la constatamos en la vida moderna cuando nombramos un jurado, una comisión o el parlamento, integrados siempre por muchos miembros, conscientes de que así, con una *mayor amplitud de criterios*, será analizada más exhaustivamente la complejidad de la realidad.

Sería interesante sentar, imaginariamente, en butacas diferentes a Aristóteles, Ptolomeo, Leonardo, Copérnico, Newton, Marx, Freud, Einstein, Gandhi u otros hombres célebres de la historia, y tratar de ver "el teatro del mundo" desde las perspectivas sociohistóricas de sus ideas. Ciertamente, tendríamos una visión muy enriquecedora.

En esencia, el *principio de complementariedad* subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla. La descripción más rica de cualquier entidad, sea física o humana, se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, filosofías, escuelas, métodos y disciplinas.

La verdadera lección del principio de complementariedad, la que puede ser traducida a muchos campos del conocimiento, es sin duda esta *riqueza de lo real* que desborda toda lengua, toda estructura lógica, toda clarificación conceptual.

Una consecuencia del principio de complementariedad, de gran trascendencia epistemológica, es la posibilidad de superar los conceptos de "objetividad" y "subjetividad" con uno más amplio y racional, que es el de *"enfoque"*. El enfoque es una *perspectiva* mental, un abordaje, o una aproximación ideológicos, un punto de vista desde una situación personal, que no sugiere ni la universalidad de la objetividad ni los prejuicios personales de la subjetividad; sólo la propia apreciación.

Sin embargo, no sería correcto pensar que todos los puntos de vista o perspectivas son buenos por igual. Hay enfoques o puntos de vista privilegiados. Así como la función teatral no se observa ni se disfruta en forma idéntica desde una platea, un palco o un balcón, que desde una galería o la tribuna presidencial (y se paga distinto precio en cada caso), hay perspectivas o puntos de vista mejores que otros para comprender las realidades.

Todo ser humano ha nacido y crecido en un contexto y en unas coordenadas sociohistóricas que implican unos valores, intereses, fines, propósitos, deseos, necesidades, intenciones, temores, etc., y ha tenido una educación y una formación con experiencias muy particulares y personales. Todo esto equivale a habernos sentado en una determinada butaca para presenciar y vivir el espectáculo teatral de la vida. Por esto, sólo con *el diálogo, la interacción y el intercambio* con los otros espectadores –especialmente con aquellos ubicados en posiciones contrarias e, incluso, con una episteme radicalmente diferente– podemos lograr enriquecer y complementar nuestra percepción de la realidad.

En consecuencia, es necesario enfatizar que resulta muy difícil, cuando no imposible, que se pueda siempre demostrar la prioridad o exclusividad de una determinada disciplina, teoría, modelo o método (o cualquier otro instrumento conceptual que se quiera usar) para la interpretación de una realidad específica.

Descartes, en el *Discurso del método* –y en un contraste paradójico con la orientación general de su doctrina– dice que *"la razón es la cosa mejor distribuida que existe"*. Quizá sea ésta una afirmación que debiera esculpirse con letras de oro en todo tratado que verse acerca del conocimiento humano.

En efecto, toda mente humana sana percibe y descubre algún sentido en las realidades con que se enfrenta y le parece que su percepción es la mejor, la más "verdadera". El problema reside en que no tenemos un criterio seguro, infalible, para aceptar una y descartar todas las demás; lo cual no quiere decir que todas sean igualmente buenas. Por esto, a veces, se recurre al consenso de la mayoría. Pero "la verdad", lamentablemente, no coincide democráticamente con el parecer de la mayoría. La mayoría puede estar equivocada. Si, en cambio, pudiéramos poner en conjunto esos "fragmentos de verdad", ese significado que cada mente humana descubre en el objeto que

aborda, si pudiéramos lijar unos con otros y quitarles lo que tienen de menos valioso, tendríamos una *verdad muy respetable y apreciable*, una figura de la verdad como la figura que resulta de la unión de las piezas del mosaico en que está dividida. Éste es precisamente el *objetivo básico* que persiguen los *grupos focales de discusión*.

El papa Juan XXIII hablaba mucho de "los signos de los tiempos" como guía para nuestra orientación existencial. Quizá, uno de estos signos de nuestro tiempo –con su multiplicidad de saberes, filosofías, escuelas, enfoques, disciplinas, especialidades, métodos y técnicas–, sea precisamente la *necesidad imperiosa* de una mayor coordinación, de una más profunda unión e integración en un *diálogo fecundo* para ver más claro, para descubrir nuevos significados, en esta nebulosidad ideológica en que nos ha tocado vivir.

Esta tarea, que en sí pudiera asustar a cualquiera, quizá no sea esencialmente diferente de la que realiza el buen fotógrafo al sacar, en una fiesta, muchas fotos desde muy diferentes puntos de vista y estructurar, después, un bello álbum de la misma. Sin embargo, implica el paso de una teoría de la racionalidad lineal, inductivo-deductiva, a una estructural-sistémica.

METODOLOGÍA DE LOS GRUPOS FOCALES

Según Morgan (1998b), los grupos focales se desarrollaron en tres fases: primero, en la década de los veinte y treinta, los científicos sociales los usaron con una gran variedad de propósitos, entre los cuales sobresalía el desarrollo de cuestionarios panorámicos. En segundo lugar, entre la Segunda Guerra Mundial y la década de los setentas, los grupos focales fueron utilizados principalmente por los investigadores del mercado para comprender los deseos y las necesidades de la gente. Finalmente, desde 1980 en adelante, han sido usados por diferentes profesionales para hacer investigación relacionada con la salud, la familia, la educación, la conducta sexual y otros tópicos sociales. En los últimos años, los científicos sociales han comenzado a considerar que, efectivamente, el grupo focal es una importante técnica de investigación cualitativa y su uso se ha incrementado considerablemente en todos los campos de las ciencias humanas.

Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como "un modo de oír a la gente y aprender de ella" (Morgan, 1998b, p. 9). Los participantes en los mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

Áreas y temas

El grupo focal es, ante todo, un grupo de trabajo, tiene una tarea específica que cumplir y unos objetivos que lograr: será la naturaleza, o angustia que produce un tema de salud, la actitud de rechazo o simpatía por un producto comercial, el comportamiento concreto y las razones que avalan su rutina en la vida social, u otro escogido entre la gran variedad de temas de la vida privada o pública. En el fondo, toda la investigación gira en torno a *una pregunta* explícita o implícita, pero que, cuanto más clara sea, más fácilmente orientará todo el proceso de búsqueda; la pregunta, a veces, la formula claramente "el cliente" que solicita la investigación.

Los temas que más sintonizan con la técnica de los grupos focales son aquellos que, por su naturaleza, tienen muchas caras, perspectivas o puntos de vista, y, por ello, requieren el concurso de diferentes enfoques o abordajes, aspectos que sólo nos los pueden ofrecer diferentes personas con variadas experiencias, intereses y valores.

Objetivos de la investigación

El objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo.

Conformación de los grupos

Un grupo focal de discusión está constituido por una estructura metodológica *artificial*; no es un grupo natural de conversación, ni de aprendizaje o de terapia psicológica, ni tampoco es un foro público, aunque tenga un poco de todas esas modalidades. El grupo focal va cambiando a medida que progresa en su actividad. Algunos expertos en la técnica aconsejan que sus miembros no per-

tenezcan a un grupo previo (familiar, vecinal, laboral); otros aconsejan lo contrario. Ambos tienen su parte de razón, según se vea el conocimiento recíproco *previo* de los miembros en su parte de *ventaja* y utilidad, en ciertos momentos de la discusión, o según se aprecie ese conocimiento recíproco *previo* en su componente *inhibitoria* en otros momentos. Ambas cosas se pueden dar de acuerdo con el tema que se va a estudiar y habrá que tenerlas en cuenta.

La *muestra* de estudio no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, es decir, a su representatividad de determinadas relaciones sociales en la vida real. Las variables más significativas son las de edad, sexo, clase social, población y otros, que buscan obtener producciones de cada clase o conjunto. No sería conveniente, por ejemplo, juntar en un grupo patrones y obreros, o padres e hijos, o adolescentes y adultos (entre jóvenes de 15 y 18 años puede existir un abismo), o adolescentes de ambos sexos; ello inhibiría la producción de ideas por diversas razones; pero un grupo muy homogéneo producirá resultados muy simples y obvios. Por todo ello, la homogeneidad y la heterogeneidad habrán de combinarse después de ponderar bien las ventajas o desventajas, las conveniencias y los inconvenientes de cada caso particular.

En cuanto al *número y tamaño* de los grupos, las experiencias con esta técnica demuestran que el *número de grupos* puede ir de dos a 10 (predominando los estudios con cuatro o cinco grupos), según la naturaleza del tópico que se va a investigar; y el *tamaño* de cada grupo que se ha demostrado más eficaz es el que se forma con cuatro o seis personas. Salirse de estos límites trae, generalmente, inconvenientes de diversa naturaleza.

Canales y Peinado (1998) presentan un diseño que realizaron para el estudio de "La cultura del alcohol entre los jóvenes de la comunidad de Madrid". En él balancean diferentes variables, en nueve grupos, tratando de equilibrar las ventajas y desventajas de los grupos:

Grupos:

1. Madrid, mujeres de 15 a 16 años, de clase media-media y media-alta.
2. Madrid, hombres de 17 a 20 años, de clase media-baja.
3. Madrid, hombres y mujeres de 21 a 25 años y clase media-media.
4. Cinturón industrial, hijos de obreros, hombres de 15 a 16 años.
5. Cinturón industrial, obreros o hijos de obreros, hombres de 17 a 20 años.

6. Cinturón industrial, obreros, hombres y mujeres, de 21 a 25 años.
7. Provincia, hombres de clase media-baja, de 15 a 17 años.
8. Provincia, mujeres de clase media-media, de 17 a 20 años.
9. Provincia, hombres y mujeres, de clase media-media y media-alta, de 21 a 25 años (pp. 301-302).

Un punto que hay que atender, y cuya solución no se puede generalizar, es el relacionado con la *gratuidad* o menos del trabajo que realizan los miembros de los grupos. Así como los miembros de clase media-baja se molestarían si no se les da una contraprestación, los de clase media-alta, quizá, lo harían si se les ofrece. Por ello, hay que estudiar qué sería lo mejor en cada caso y en qué consistiría dicha contraprestación.

También es importante la elección del *espacio físico* para realizar la reunión. No debe ser un local que evoque otro tipo de vivencias en los miembros del grupo, como el de reuniones gremiales, sindicales, etc.; es preferible un local neutro, pero, al mismo tiempo, que no los aleje demasiado del ambiente *natural* donde desarrollan sus vidas, pues ello crearía un factor de *artificialidad* inconveniente. Si se hace en torno a una mesa, es aconsejable que la mesa sea redonda, pues facilita espacialmente la comunicación; si la mesa es rectangular, no conviene que el investigador se siente en un frente, como quien preside con autoridad.

Función del investigador: director, guía, facilitador, animador

La función del investigador es *externa* durante todo el proceso de la reunión. No participa en la producción de las ideas, ni, mucho menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; sólo guiará la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión si hay digresiones serias, pidiendo que concreten o integren sus ideas si hay dispersión, etc. Canales y Peinado, en la investigación citada (1998), sugieren, para comenzar y salvando las diferencias, algo así como la siguiente introducción:

> Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Les hemos convocado para hablar del consumo del alcohol; estamos llevando a cabo una investigación sociológica acerca de este tema, y para ello estamos realizando diversas reuniones como ésta, en las que se trata de que ustedes discutan acerca del tema, como en

> una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto se les ocurra acerca de este tema del alcohol (p. 307).

Sin dirigir propiamente la reunión, quizá el investigador tenga que hacer o repetir la pregunta fundamental del estudio más de una vez, tenga que "animar" un poco para romper el hielo en la fase inicial, asegurando que no hay respuestas u opiniones "correctas" o "equivocadas", o tenga que intervenir en algún nudo del discurso, pero nunca opinará acerca de lo dicho por el que habla. Una vez iniciada la conversación, el grupo buscará su propio centro y caminará solo.

Es posible que en el grupo aparezca alguien que acapare la conversación, o tome un cierto liderazgo. En este caso, no hay que acallarlo; si es un *auténtico líder* es porque el grupo se ve representado por él y comparte sus ideas. Si en cambio es un "líder" que se impone al grupo, que lo avasalla, será el grupo el que lo ponga en su puesto. Si el grupo no lo hace, sí será necesaria una intervención por parte del investigador que haga hincapié en la relatividad de todo punto de vista y de toda perspectiva individual (también los de ese "líder").

Duración de la sesión

Una reunión normal, para una investigación corriente, puede durar una o dos horas. En algunos casos, puede durar hasta cuatro y, excepcionalmente, puede requerir un fin de semana. En todo caso, mucho dependerá de la dinámica particular del grupo y de la temática tratada, y será el director de la investigación el que decidirá cuándo un tema ha sido suficientemente cubierto y saturado para los fines que persigue la investigación.

Dinámica de la sesión

Cuando hablamos siempre decimos más y algo distinto de lo que nos proponemos: los *lapsus linguae*, ciertos chistes, ciertos titubeos y algunas perífrasis nos lo recuerdan. No siempre somos dueños de la estructura que genera nuestro proceso de hablar; por eso, nos

contradecimos, nos desdecimos y cambiamos de opinión. Es aquí donde el trabajo de grupo, con la dinámica consciente e inconsciente que suscita y moviliza, nos ayuda en el proceso de esta situación discursiva. Entre tanto, el facilitador de la investigación irá observando cómo los miembros del grupo se involucran en el diálogo compartiendo ideas, opiniones y experiencias, y también debatiendo uno con otro sus puntos de vista y sus preferencias.

La dinámica de la discusión contrastará las opiniones pertinentes, adecuadas o más válidas con aquellas que lo son menos. El intercambio grupal irá logrando, poco a poco, con su interacción democrática, con la articulación de las diferentes perspectivas, con el cruce de opiniones –y con lo que Denzin (1989) llama el "interaccionismo simbólico"– el famoso *consenso* de que nos habla Habermas (1999); un *todo* que siempre será más que la suma de sus partes. Esto, evidentemente, no quiere decir que, al interconectar los diferentes puntos de vista, no se presenten batallas imaginarias o reales por la posesión del sentido y, a veces, para hacer prevalecer no tanto un punto de vista cuanto un "yo", real o imaginariamente herido. Sin embargo, todo ello hace que cada parte del proceso, es decir, cada interlocutor "al conversar cambie, como cambia el sistema en que conversa" (Ibáñez, 1988).

Las sesiones de grupo deberán ser grabadas y, en algunos casos, convendrá también grabar el video, ya que el lenguaje no verbal es, a veces, más elocuente que el verbal y el contexto en que se producen las ideas desempeña una función determinante en la asignación de significados a las cosas. Los asistentes deberán conocer que se está grabando y estar de acuerdo con ello. Este material enriquecerá la observación directa presenciada por el investigador y será indispensable para el análisis posterior por parte de él, para la jerarquización de las ideas producidas, para la estructuración y la contrastación de esas ideas y opiniones y para la generación de posibles hipótesis y teorías en la línea del pensamiento de la "teoría fundamentada" de Glaser y Strauss (1967), ya que el grupo generalmente no logra integrar mucho las cosas durante el transcurso de la sesión.

En capítulos posteriores se ilustrarán detalladamente los procesos de la categorización de los contenidos, así como de su estructuración, contrastación y teorización.

7

Métodos etnográficos

Siendo todas las partes causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible que une a las más alejadas y más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como también conocer el todo sin conocer singularmente las partes.

PASCAL

Son muchos los autores que se lamentan cada vez más de que el modo tradicional de hacer ciencia lleva a ignorar áreas de información y conocimiento que son de gran significado y relevancia en el manejo de problemas importantes y de trascendencia. Así, Barker afirma que "la psicología científica no conoce nada, ni puede conocer nada, acerca de las situaciones de la vida real en que vive la gente en los *ghettos* y suburbios, en las pequeñas y grandes escuelas, en regiones de pobreza y concentración humana, etcétera" (en Willems y Raush, 1969, p. 31). Se insiste en que son necesarios otros métodos que capten la verdadera realidad así como se presenta, con toda su particularidad y concreción, y no en forma abstracta e intelectualizada.

Dentro de las metodologías cualitativas, el enfoque etnográfico es, quizá, uno de los más antiguos. Aunque los antropólogos han desarrollado, sobre todo en el siglo XX, sus procedimientos metodológicos e interpretativos, la etnografía, sin embargo, es al menos tan antigua como el trabajo de Herodoto (padre de la historia), pues, en muchas de las historias que narra, describe e interpreta las realidades observadas desde el punto de vista conceptual de sus protagonistas.

El investigador etnográfico, al desear acercarse a la *verdadera naturaleza* de las realidades humanas, se centra en la *descripción* y en la *comprensión*. Por eso, procede como lo hace un antropólogo que quiere conocer una cultura extraña: profundiza en su investigación con una mente lo más abierta posible y permite que vayan emergiendo las impresiones y sus relaciones. A medida que las impresiones se van formando, las analiza y compara con diferentes medios (contrasta las fuentes de datos mediante una cierta "triangulación" de perspectivas teóricas diferentes, etc.) hasta que su interpretación le parezca válida y quede satisfecho intelectualmente con ella.

a) EL MÉTODO ETNOGRÁFICO CLÁSICO

VISIÓN GENERAL DEL MÉTODO

Según la acepción de Malinowski, la *etnografía* es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente, el término *etnografía* significa la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Así, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, una fábrica, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social y hasta un aula de clase, son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente. Y, en sentido amplio, también son objeto de estudio etnográfico aquellos grupos sociales que, aunque no estén asociados o integrados, comparten o se guían por formas de vida y situación que los hacen semejantes, como los alcohólicos, los drogadictos, los delincuentes, los homosexuales, las meretrices, los mendigos, etcétera.

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularida-

des que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

La intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, acerca de eventos reales, en forma real y natural. Este enfoque trata de presentar episodios que son "porciones de vida" documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978, p. 3).

En este proceso investigativo se buscan los medios para abordar los fenómenos de la conducta humana (o también animal) como si se tratara de hacerlo por primera vez, con la menor influencia de categorías teóricas previas. Se invita al investigador a no dejarse guiar por, y a abstenerse de, concepciones y teorías acerca de su campo de interés y, en cambio, a aproximarse a él con una mente límpida, prístina y tersa, y a permitir que las interpretaciones emanen de los eventos reales. Como vemos, es una actitud típicamente fenomenológica.

Asimismo, esta investigación, que es naturalista y etnográfica, tiene un marcado énfasis *ecológico*, en el sentido que señala Barker (1968); este autor ha demostrado que lo artificial del laboratorio cambia y distorsiona la realidad observada, y que los datos medidos son ya el producto de la interacción del investigador con el sujeto estudiado. Debido a ello, invita a crear una "psicología ecológica" en la cual el investigador observa a los sujetos en su medio ecológico natural, los fenómenos son estudiados *in situ* y las teorías emergen de los datos empíricos relacionados con las estructuras de los eventos y con la vida de las personas así como es vivida en su autenticidad y espontaneidad.

Igualmente, no existe hipótesis o problema inicial en forma explícita, aunque la mente humana difícilmente trabaja con ausencia total de hipótesis implícitas. Las hipótesis o los problemas previos llevan a limitar y restringir la observación y, por consiguiente, a omitir la captación de realidades que pueden tener una importancia y un significado decisivos en la interpretación de estructuras personales o sociales.

La investigación etnográfica, en el *sentido estricto*, ha consistido en la producción de estudios analítico-descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura particular, generalmente de pueblos o tribus primitivos. La antropología cultural y social tiene en la etnografía una rama fundamental, ya que sus posiciones teóricas dependen, en último análisis, de la integridad, sensibilidad y precisión de las relaciones etnográficas. Los etnógrafos son investigadores bien entrenados en el uso de la cinematografía, las grabaciones sonoras, la fotogrametría, la elaboración de mapas y los principios lingüísticos; su situación ideal de trabajo consiste en compartir la vida y las costumbres del grupo que estudian, hablar su lengua y recoger la información mientras participan en las actividades normales de la gente. El éxito del etnógrafo dependerá de su habilidad y calificación para interpretar los hechos que vive y observa.

En el *sentido amplio*, se consideran como "investigaciones etnográficas" muchas de carácter cualitativo (sociales, educacionales o psicológicas), estudio de casos, investigaciones de campo, antropológicas, etnografías, y otras en las que prevalece la observación participativa, centran su atención en el ambiente natural, incorporan como coinvestigadores a algunos sujetos estudiados y evitan la manipulación de variables por parte del investigador.

El método etnográfico no necesita justificación alguna para el área antropológica: la historia de los resultados y servicios que ha prestado son su mayor aval. Sí la necesita, en cambio, para su aplicación en las ciencias de la conducta (psicología, psicología social, sociología, educación, etc.), sobre todo en la actualidad, cuando su uso se está extendiendo rápidamente. Esta justificación se puede hacer, como explica Wilson (1977), mediante el apoyo de dos grupos de hipótesis acerca de la conducta humana con sólido respaldo teórico: la perspectiva naturalista-ecológica y la hipótesis cualitativa-fenomenológica.

Son muchos los estudios y las investigaciones que avalan la tesis de que la conducta humana está influida significativamente por el medio en que se da; que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente se van internalizando paulatinamente, generan regularidades, guían y hasta pueden determinar la conducta posterior. Es, pues, necesario estudiar los eventos sociales, psicológicos o educacionales en su ambiente natural. Por

otra parte, dicha necesidad la demuestra también la diferencia de resultados entre los estudios de laboratorio y los de campo, conclusión a que han llegado igualmente los etólogos en sus investigaciones con animales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fenomenología ofrece un punto de vista alterno y diferente del positivista acerca de la objetividad y los métodos apropiados para el estudio de la conducta humana. Básicamente, esta orientación sostiene que los científicos sociales no pueden comprender la conducta humana sin entender el marco interno de referencia desde el cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. En teoría, es posible estandarizar las interpretaciones, por ejemplo, mediante la fijación de un esquema de codificación de conductas observadas y un marco de referencia conceptual para su interpretación, en los cuales se entrenen los observadores y calificadores de conductas. Sin embargo, este procedimiento no garantiza lo que promete. El fenomenólogo observa que tanto el esquema codificador como el marco interpretativo se han adoptado en *forma arbitraria*, que se podían haber elegido otros sistemas de significado muy diferentes, y cree que el marco de referencia más importante para comprender la conducta de los sujetos sea el de éstos, y no el del investigador. Para lograr tal visión, el fenomenólogo aconseja la puesta en práctica de la famosa "reducción" fenomenológica (*epojé*), que consiste en "poner entre paréntesis" (suspender temporalmente) las teorías, la hipótesis, las ideas y los intereses que pueda tener el investigador, para poder ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos estudiados.

Estructura y sistema

El problema mayor que las realidades humanas han planteado a la ciencia se deriva de su propia naturaleza. Cuando una entidad es una composición o agregado de elementos, puede ser, en general, estudiada adecuadamente bajo la guía de los parámetros de la ciencia cuantitativa tradicional, en la que la matemática y las técnicas probabilitarias desempeñan la función principal; cuando, en cambio, una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus "partes constituyentes" forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, constituyen un sistema,

su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza y, para ello, requiere una metodología cualitativo-estructural.

El principio de exclusión de Pauli establece que las leyes-sistema no son derivables de las leyes que rigen a sus componentes. Las propiedades de un átomo en cuanto un todo se gobiernan por leyes no relacionadas con aquellas que rigen a sus "partes" separadas; el todo es explicado por conceptos característicos de niveles superiores de organización.

Si en las ciencias físicas encontramos realidades que necesitan ser abordadas con un enfoque estructural-sistémico, porque no son simples agregados de elementos, por ejemplo, un átomo o el sistema solar o un campo electromagnético, ya que no son meros conceptos de cosas, sino, básicamente, conceptos de relación, con mucha mayor razón encontraremos estas estructuras y sistemas en las ciencias biológicas, que se guían por procesos irreductibles a la simple relación matemática o lineal-causal, como la morfogénesis, la equifinalidad, la reproducción, el desarrollo y el crecimiento, la entropía negativa, etc., y, sobre todo, debemos reconocer esta situación en las ciencias del comportamiento y en las ciencias sociales, las cuales añaden a todo esto el estudio de los procesos conscientes, los de intencionalidad, elección y autodeterminación, los procesos creadores, los de autorrealización y toda la amplísima gama de las actitudes y los sentimientos humanos.

Cada uno de estos procesos es ya en sí de un orden tal de complejidad, debido al alto número de variables que entran en juego, que todo modelo matemático o formalización resulta ser una sobresimplificación de lo que representa, ya que empobrece grandemente el contenido y la significación de las entidades. Esta situación se evidenciará más aún, cuando tales procesos se entrelazan, interactúan y forman un todo coherente y lógico, como es una persona, una familia, un grupo social y hasta una cultura específica. Lo más típico y peculiar de estos procesos es la *interacción* en su sentido auténtico, es decir, que la actividad de una parte es a la vez "causa-efecto" de la posición, la estructura y la función de cada uno de los otros constituyentes. Köhler (1967) solía decir que "en la estructura cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras".

La estructura no es sólo una determinada configuración física de elementos; más bien, la estructura es la organización de esos elementos con su dinámica y significado. Así como la trama de una novela no es simplemente un conjunto de palabras, ni la armonía de una sonata consiste en un conjunto de notas, ni el diseño arquitectónico de un edificio se reduce a la mera suma de más o menos

ladrillos, igualmente, cada constituyente de una estructura se altera al entrar en una conexión sistémica: cada "parte", al formar una nueva realidad, toma en sí misma algo de la sustancia de las otras, cede algo de sí misma y, en definitiva, queda modificada. Esto es lo que le sucede a cada ser humano al entrar a formar parte de un grupo social, ya sea un partido político, una institución, un club social, un equipo deportivo o cualquier otro grupo humano.

La ciencia clásica, analítico-aditiva, ha hecho muchos esfuerzos, ciertamente encomiables, para desarrollar y aplicar refinadas técnicas matemáticas y complejos procesos estadísticos para comprender estas realidades. Así apareció, sobre todo, el grupo de las técnicas multivariables: análisis factorial, análisis de regresión múltiple, análisis de varianza, análisis discriminante, la correlación canónica, el *cluster analysis*, las escalas multidimensionales, el análisis de series temporales, las estimaciones no lineales, etc. Así aparecieron también varias técnicas no paramétricas y muchas de las descripciones hechas a través de las ecuaciones diferenciales que cubren vastas áreas de las ciencias físicas, biológicas y económicas y algún campo de las ciencias del comportamiento. Todas estas técnicas han dado buenos resultados, pero sólo cuando no hay interacción de las partes y su descripción es lineal, como señalaremos más adelante; es decir, cuando se trata de entes más estáticos que dinámicos. En la medida en que ascendemos en la escala biológica, psicológica y social, en la medida en que el número de las partes constituyentes o variables y la interacción entre ellas aumentan, su utilidad decrece rápidamente y su inadecuación se pone de manifiesto.

Abraham Maslow (1975), al referirse a las explicaciones multicausales en el dominio de las ciencias humanas, comenta:

> Es, de una manera particular, en los datos de la personalidad donde esta teoría se derrumba en la forma más completa. Resulta fácil demostrar que dentro de cada síndrome de la personalidad existe una relación diferente de la causal. Es decir, si usamos el vocabulario causal tendríamos que decir que cada parte del síndrome es, al mismo tiempo, una causa y un efecto de cada una de las otras partes, como también lo es de cada grupo formado por estas otras partes y, aún más, tendríamos que decir que cada parte es causa y efecto del todo de que es parte. Tal *absurda conclusión* es la única posible si usamos solamente el concepto de causalidad (pp. 30-31).

La naturaleza íntima, estructural-sistémica, de los procesos más típicamente humanos no es captada por las técnicas matemáticas señaladas. Consciente de la abstracción que hace la matemática de muchos aspectos de esa realidad, decía Einstein que "en la medida en que las leyes de la matemática se refieren a la realidad no son ciertas, y en la medida en que son ciertas no se refieren a la realidad" (Davies, 1973, p. 1).

La toma de conciencia de este conjunto de realidades llevó a la psicología de la gestalt a un enfoque del estructuralismo y al enfoque de sistemas a concebir "otro modo de pensar" para sus respectivas áreas, partiendo de nuevos conceptos básicos, de nuevos axiomas, de nuevos presupuestos, es decir, de un nuevo paradigma científico. La necesidad de un nuevo paradigma científico se deriva del hecho de que el paradigma de la ciencia tradicional se apoya en la matemática como en su pivote central, es decir, en la propiedad aditiva, que es la que califica y define los aspectos cuantitativos: todo se entiende, en esa orientación, a través del concepto básico de la aditividad. En efecto, todos los tipos de operaciones más complejas que la suma, como la resta, la multiplicación, la división, la potenciación, la radicación, los logaritmos, etc., se reducen a la suma, ya que no son sino sumas más complicadas.

En cambio, la naturaleza íntima de los sistemas o estructuras dinámicas, su entidad esencial, está constituida por la relación entre las partes, y no por éstas tomadas en sí. Por esto, las limitaciones actuales de las técnicas estadísticas no son una dificultad pasajera, superable con una mayor complejidad técnica; constituyen una imposibilidad esencial, una imposibilidad conceptual y lógica, que no podrá nunca superarse con *más de lo mismo*, sino con algo cualitativamente *diferente*. De aquí, la necesidad de un paradigma acorde con la naturaleza estructural-sistémica de las realidades más típicamente humanas. (*Véanse* las bases de este nuevo paradigma científico en Martínez M., 1996b, caps. 3 y 4; o en *El paradigma emergente*, 1997a.)

Procedimiento analítico y sistémico

Aristóteles había formulado en su tiempo una famosa idea relacionada con sus nociones holistas y teleológicas: "El todo es más que la suma de sus partes." La ciencia occidental no tuvo en cuenta y, menos aún, desarrolló el contenido profundo que encierra esta frase. Esta ciencia optó, más bien, por elegir como idea rectora la segunda máxima del *Discurso del método* de Descartes: "Fragmentar todo problema en tantos elementos simples y separados como sea posible." Este enfoque dio buenos resultados en algunos campos de la física y en la tecnología derivada de ellos, donde los hechos observados pueden dividirse en cadenas causales aisladas, de dos o tres variables, pero se ha mostrado totalmente incapaz de explicar

adecuadamente una estructura de alto nivel de complejidad, como son los hechos humanos, donde entra en acción un alto número de variables con fuerte interacción entre ellas.

Quizá hubiera sido mejor para la ciencia occidental no haber seguido la máxima de Descartes y haber tenido, en cambio, muy presente lo que él pedía para sí mismo cuando escribió en su *Carta a Mersenne:* "Me alegraría mucho que aquellos que quieran hacerme objeciones no se apresuraran, sino, más bien, intentaran comprender todo lo que he escrito antes de juzgar una parte: ya que el todo se mantiene y el fin sirve para probar el comienzo." Parecería que Descartes, en lo que más le importaba, fuera poco cartesiano.

La *psicología de la gestalt*, desde fines del siglo XIX, establece de nuevo un puente con Aristóteles y se erige, de hecho, en una teoría epistemológica de la estructura. Una gestalt es un todo estructurado compuesto de partes diferentes que derivan sus propiedades de la posición y de la función que tienen con respecto a la totalidad.

En una totalidad organizada –explica Wertheimer (1945)–, lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, sino, al revés, lo que ocurre en una parte de este todo lo determinan las leyes internas de la estructura de ese mismo todo; es decir, el todo no se explica por las partes, sino que son las partes las que, por su inserción en el todo, reciben significado y explicación. En efecto, una parte tiene significación distinta cuando está aislada o cuando está integrada a otra totalidad, ya que su posición o su función le confieren propiedades diferentes. Aún más, un cambio que afecte a una de las partes modifica las propiedades de la estructura (como una cirugía estética en la nariz cambia el rostro); pero éstas pueden permanecer idénticas cuando cambian todas las partes si conservan entre ellas la misma estructura, como sucede cuando tocamos una melodía en una octava más alta, o cuando ampliamos una fotografía o, incluso, en *nuestra propia firma*, en la cual siempre modificamos casi todos los trazos, pero conservamos la gestalt, es decir, la red de relaciones.

Un ejemplo ilustrativo de todo lo dicho lo tenemos frecuentemente en los equipos deportivos. Un país, por ejemplo, puede tener seis u ocho equipos de futbol de primera división. Todos pueden ser excelentes y todos pueden tener algún jugador "estrella". Cuando se forma la "selección nacional" para jugar con las selecciones de otros países, por ejemplo, en un campeonato mundial, ordinariamente se escogen esos jugadores "estrella". Pero luego resulta que la selección nacional, compuesta de "puras estrellas", puede jugar peor que varios de los equipos de que provienen. ¿Qué explicación tiene esto? Que el todo (el equipo) no es igual a la suma de las partes (los jugadores estrella), porque éstos son excelentes cuando actúan en la estructura dinámica de su propio equipo, con sus compañeros habituales, cuyas jugadas conocen, prevén y adivinan; pero son "ordinarios" cuando entran en una nueva red de relaciones, es decir, en una nueva estructura o sistema dinámico.

Un procedimiento analítico –advierte Bertalanffy (1981)– requiere, para poder ser aplicado, que se den dos condiciones: la primera, que no existan interacciones de las partes o, si existen, que sean tan pequeñas que se puedan despreciar por su poca significación. En efecto, si existen fuertes interacciones de las partes, éstas no pueden ser separadas –real, lógica y matemáticamente– sin destruir la entidad superior que constituyen. La segunda condición es que las descripciones del comportamiento de las partes sean lineales, ya que sólo así podrán ser aditivas, al poderse utilizar una ecuación de la misma forma para describir la conducta total y la conducta de las partes; es decir, que los procesos parciales pueden ser superpuestos para obtener el proceso total.

Los sistemas, las estructuras dinámicas, como las totalidades organizadas, no cumplen estas dos condiciones. Y este tipo de entidades es el que encontramos, en línea ascendente de complejidad, en la célula, en el tejido, en el órgano, en la persona, en la familia y en todo grupo social.

METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA

El objeto de estudio etnográfico

¿Cuál sería, entonces, la unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de una investigación etnográfica? Sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Esta realidad –como ya señalamos– no está en los elementos, sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, así como surgen las propiedades del agua que no se dan ni en el oxígeno ni en el hidrógeno por separado, o las propiedades del significado al relacionar varias palabras en una estructura lingüística, o la vida por la interacción de varias entidades físico-químicas, o la tercera dimensión en la visión binocular, etcétera.

Lo esencial de una estructura o sistema, así entendidos, es que pueden crecer, diferenciarse de manera progresiva, autorregularse y reproducirse, y que conservan su red de relaciones aun cuando

se alteren, se sustituyan e, incluso, en algunos casos, se eliminen partes; es decir, que manifiestan propiedades similares a las de los seres vivos.

No sería, por consiguiente, nada lógico –como ya precisamos en el capítulo 4– estudiar las variables aisladamente, definiéndolas primero y tratando, luego, de encontrarlas. Es necesario comprender primero o, al menos, al mismo tiempo, el sistema de relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertadas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido. También se consideraría improcedente definir las variables operacionalmente, ya que los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados. El significado preciso lo tienen las "acciones humanas", las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. El acto en sí no es algo humano; lo que lo hace humano es la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que persigue; en una palabra, la *función* que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en que vive. Por eso escribió Hegel, al principio de su *Fenomenología del espíritu* (1966), que "lo verdadero es el todo", ya que cada entidad es un subsistema del todo. Hoy, más que nunca, se busca el significado de las acciones o de los eventos atendiendo al amplio contexto de la sociedad y a los conceptos de *ethos* (costumbres) y sistema ideológico. El operacionalismo, como dogma metodológico, nunca tuvo mucho sentido en las ciencias humanas y hoy es cuestionado desde muchos puntos de vista, incluso el mismo concepto de definición operacional (*véase* Martínez M., *La nueva ciencia*, 1999a, cap. 9).

¿Planteamiento del problema?

Un investigador etnográfico experto se sentiría incómodo, y hasta ofendido, si le fijaran el problema específico que debe investigar, así como si le señalaran las técnicas que debe utilizar en el estudio. Ambas cosas, en una investigación etnográfica auténtica, deben emerger de la dinámica exploratoria que va realizando el investigador. Impuestas desde afuera y *a priori* pudieran, incluso, no tener sentido. Toda investigación está buscando algo desconocido, y –como dice San Juan de la Cruz– "no se puede señalar un camino seguro y cierto para ir hacia un lugar que todavía se desconoce".

Esta situación es análoga a la que vive el médico: el paciente le manifiesta el malestar que siente, algunos síntomas y su deseo de curar (objetivo por lograr), pero es el médico quien debe descubrir la enfermedad (dónde está el problema) y, sobre todo, qué medicamentos prescribir y cómo superarla (solución del problema).

Los etnógrafos, como los antropólogos, se sienten altamente estimulados cuando se comprometen en un nuevo estudio de campo guiados únicamente por una idea general de las áreas problemáticas que se presentan como interesantes. Uno de los aspectos más satisfactorios del enfoque etnográfico es precisamente el sentirse libre para poder descubrir un problema retador, antes que sentirse obligado a investigar un problema predeterminado que pudiera existir, de hecho, sólo en la mente del investigador.

Los problemas más intrigantes para los etnógrafos son precisamente los que ellos mismos identifican. Pero esto exige ciertas condiciones: el descubrimiento de un problema importante puede requerir cierto tiempo y que se haya acumulado bastante información; que se adopten nuevas perspectivas o se cambie de enfoque; que se varíen las hipótesis interpretativas de lo que se va encontrando y no percibir la "justificación" de la investigación como el único fin de un científico; por todo ello, hay que reconocer que la investigación etnográfica implica cierto riesgo, y que, sobre todo, más que dirigida hacia la verificación de hipótesis o intuiciones, está orientada hacia el descubrimiento de nuevas hipótesis y teorías.

El enfoque etnográfico está muy bien respaldado epistemológica y metodológicamente por las ideas expuestas en éste y en los capítulos anteriores; pero todo ello tiene implicaciones que deben ser aclaradas para obtener buenos resultados con él.

En cuanto al descubrimiento de problemas importantes, cuyo estudio y clarificación contribuya al mejoramiento y al progreso del área estudiada, conviene señalar que siempre hay más fenómenos significativos e interesantes para estudiar que los que pueden atenderse con el tiempo y con los recursos de que disponen los investigadores. Por ello, no hay razón alguna para incomodarse con un tema desagradable. Por el contrario, conviene ser prácticos escogiendo aquel que parezca razonable por su tamaño y complejidad, de modo que sea realizable dentro del tiempo y con los recursos disponibles.

Debido precisamente a que el tiempo, los fondos y el personal son limitados, muchos investigadores tienen que tomar decisiones difíciles en cuanto al área en que deben concentrar sus recursos. La decisión estratégica de focalizar un aspecto o una situación particular, frecuentemente implica la desatención, necesaria, de otras áreas importantes. Asimismo, el estrechar el foco de un problema para lograr mayor profundidad de análisis (fenómeno natural en el proceso de identificación del problema por estudiar),

siempre llevará consigo el sacrificio de aspectos colaterales que pudieran ser también de gran interés.

Por otra parte, siempre será muy tentador para un verdadero investigador, y más para un equipo de investigadores, el tratar de observarlo todo. En la investigación educacional, por ejemplo, una vez introducidos en ella, siempre aparecen cosas nuevas que desafían nuestra atención e interés: fenómenos fascinantes e insospechados que afectan el comportamiento de los estudiantes, factores ocultos que inciden en el rendimiento, actitudes de los docentes que inhiben el desarrollo normal del juicio crítico y de la creatividad de los alumnos, desinterés de los padres que explica lo que de otra forma es inexplicable, etcétera.

La ventaja que tiene la investigación etnográfica es la flexibilidad y la apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica. Por ello, su estudio de campo se caracteriza por sus descubrimientos fortuitos, ante los cuales se usa la famosa técnica del antiguo cuento persa de *Los tres príncipes de Serendip*, que, en síntesis, aplica el sabio postulado metodológico: "Si estás buscando una cosa y encuentras otra mejor, deja la primera y sigue la segunda." Pero es muy difícil encontrar cosas nuevas, aunque a veces estén a la vista, cuando todas nuestras facultades mentales están absorbidas y guiadas en su actividad por una hipótesis o problema preconcebidos. "El mundo –de acuerdo con Sherlock Holmes– está lleno de cosas obvias que nadie nunca verá."

En conclusión, aun cuando partamos de un problema y acariciemos una hipótesis, en la verdadera investigación etnográfica éstos deben quedar relegados a un segundo lugar para dejar que la realidad que investigamos nos hable más por sí misma y no la distorsionemos con nuestras ideas, juicios, hipótesis y teorías previas.

La actitud básica del etnógrafo es de tipo exploratorio. Podemos decir que el explorador no busca nada en concreto, pero lo busca todo. Es posible que le interese algo en particular, pero está abierto a todo lo insospechado e inimaginable; más bien, está siempre esperando y deseando la posible aparición de algo no común, extraordinario y tal vez desconcertante.

Este enfoque es en esencia holista y molar, es decir, amplio, vasto, que permite ver, describir y comprender las realidades como formas "totales" estructuradas y complejas, como fenómenos interconectados que se integran y adquieren sentido por sus relaciones e influencia recíproca.

En esta orientación metodológica no hay un diseño acabado dado con anterioridad. Un diseño totalmente detallado y prefabricado constriñe las posibilidades y la riqueza del área en estudio. El diseño emerge en el transcurso de la investigación; es más, nunca finalizará, sino que estará en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada.

Se considera que la realidad no es estática, única e invariable. Al contrario, hay un concepto de la realidad como algo múltiple, variable y en continuo cambio en cuanto a personas, episodios, situaciones, tiempo y circunstancias; de aquí que toda investigación estará muy ligada a una realidad concreta, y sus resultados no serán fácilmente considerados válidos en otra, si no se constata su similitud estructural.

Finalmente, la comprensión del contexto tiene una función importante en esta orientación. En la investigación convencional se trata de aislar el objeto de estudio de la influencia de su contexto. En el enfoque etnográfico y naturalista, en cambio, se considera que el contexto es parte de la situación real natural: "Yo soy yo y mis circunstancias", solía decir Ortega y Gasset. Por otro lado, el estudio se orienta hacia la comprensión de la estructura global circundante que dará sentido a cada una de las partes que la integran.

La alternativa metodológica

La ciencia tradicional adoptó un enfoque cuya lógica subyacente se centra en el método empírico-experimental y cuyo tipo ideal es el experimento, con énfasis en la aleatoriedad, en el aislamiento de variables y en la comparación entre grupos o eventos. El enfoque alterno es la investigación *estructural o sistémica*, cuyo diseño trata de descubrir las estructuras o sistemas dinámicos que dan razón de los eventos observados.

Que las realidades humanas constituyen un "mundo especial" es una conclusión a la que ha llegado también la psicología soviética. Vygotsky y sus seguidores, por ejemplo, han señalado con frecuencia la "especificidad de los fenómenos humanos". Ahora bien, según Husserl (1962), las formas de ser, que tienen especialmente sus modos de darse, tienen también "sus modos en cuanto al método de conocerlas", ya que los rasgos universales y los detalles particulares de un fenómeno no pueden menos que ponernos en las manos también normas metodológicas más ricas, a las que deberán ajustarse todos los métodos especiales.

> Un método no es, en efecto –dice Husserl– nada que se traiga ni pueda traerse de fuera a un dominio. La *lógica formal* o la *no ética* no

dan métodos, sino que exponen la forma de un posible método [...]; un método determinado [...] es una norma que brota de la fundamental forma regional del dominio y de las estructuras universales de ésta; es decir, se depende esencialmente del conocimiento de estas estructuras para aprehenderlo epistemológicamente (pp. 171, 172, 186).

Heisenberg señaló que "el método ya no puede separarse de su objeto". Que el problema del método está enteramente determinado por su objeto de estudio es un postulado aristotélico general y fundamental (Gadamer, 1984, p. 385). De hecho, las realidades físicas, químicas, biológicas, psicológicas y sociales se presentan con diferentes formas y generan una infinita gama de problemas al interrelacionarse en múltiples contextos. Así, es natural que las técnicas y los procedimientos metodológicos, para enfrentarlas en forma eficaz y exitosa, respeten y se adapten a su peculiar naturaleza y forma de ser.

Por todo ello, los métodos adecuados para comprender un sistema o estructura dinámica deben ser tales que permitan captar su naturaleza peculiar, lo cual significa algo así como ver el bosque y los árboles al mismo tiempo, es decir, la totalidad y las partes que la forman en su dinámica propia. Las experiencias con taquistoscopio (Kubie, 1980) muestran que podemos registrar impresiones visuales, auditivas y sinestésicas de manera casi simultánea y sin la participación de los procesos conscientes –según Hainer, a una velocidad de uno a 10 millones de bits por segundo (Ralph, 1976)–, que podemos clasificarlas directamente hacia respuestas autónomas y que pueden resurgir más tarde en ciertos comportamientos. La posibilidad de esta evidencia es avalada hoy día por los estudios de la neurociencia (Martínez M., 1987), los cuales han hecho ver que disponemos de todo un hemisferio cerebral (el derecho) para las comprensiones estructurales, sincréticas, configuracionales y gestálticas, y que su forma de proceder es precisamente holista, compleja, no lineal, tácita, simultánea y acausal.

Si nos adentramos más en el fenómeno "partes-todo", diremos que hay dos modos de aprehensión intelectual de un elemento que forma parte de una totalidad. Michael Polanyi (1966b) lo expresa de la siguiente manera:

> No podemos comprender el todo sin ver sus partes, pero podemos ver las partes sin comprender el todo [...]. Cuando comprendemos como parte de un todo a una determinada serie de elementos, el foco de nuestra atención pasa de los detalles hasta ahora no comprendidos a la comprensión de su significado conjunto. Este pasaje de la atención no nos hace perder de vista los detalles, puesto que sólo se puede ver un todo viendo sus partes, pero cambia por completo la manera como aprehendemos los detalles. Ahora los aprehendemos en función del todo en que hemos fijado nuestra atención. Llamaré a esto aprehensión *subsidiaria* de los detalles, por oposición a la aprehensión *focal* que emplearíamos para atender a los detalles en sí, no como partes del todo (pp. 22-23).

En este campo, Polanyi sigue de cerca las ideas de Merleau-Ponty acerca del concepto de estructura. En efecto, Merleau-Ponty (1976) afirma que las estructuras no pueden ser definidas en términos de realidad exterior, sino en términos de conocimiento, ya que son objetos de la percepción y no realidades físicas; por esto, las estructuras no pueden ser definidas como cosas del mundo físico, sino como conjuntos percibidos y, esencialmente, consisten en una red de relaciones percibidas, que, más que conocida, es vivida (pp. 204, 243).

Esta clase de realidades es la que debemos captar y registrar en el desarrollo de toda investigación etnográfica. Por ello, el proceso de análisis sería insuficiente, ya que la división y la separación mental de las partes o elementos frecuentemente nos llevan a perder la red de relaciones que constituyen la estructura dinámica, la estructura significante. El proceso de análisis debe ser complementado continua y sistemáticamente con el proceso de síntesis e interpretación, aplicando la técnica del círculo hermenéutico de que nos habla Dilthey (*véase* El método hermenéutico-dialéctico, cap. 5).

El proceso de investigación

El principio subyacente que guía este tipo de investigaciones es la idea de que los individuos están formados por ciertas estructuras de significado que determinan y explican su conducta. La investigación trata de descubrir en qué consisten estas estructuras, cómo se desarrollan y cómo influyen en la conducta; y, al mismo tiempo, intenta hacerlo en la forma más comprensiva y "objetiva". En el examen del proceso de la investigación etnográfica, de acuerdo con Wilson (1977), podríamos distinguir las etapas que aparecen a continuación:

a) **Determinación del nivel de participación.** La etnografía parte del siguiente supuesto: lo que la gente dice y hace está moldeado consciente o inconscientemente por la situación social. El etnógrafo es, por consiguiente, muy sensible al modo como se introduce en un ambiente, y establece con cuidado la función que le pueda

facilitar la recolección de la información. Ya que el nivel de participación y compromiso que el etnógrafo acepte influirá el concepto de la gente hacia él, sigue con atención las reacciones ante su entrada oficial o no oficial en el seno de la comunidad o grupo que va a estudiar.

Esto es válido tanto si la comunidad es una tribu primitiva como si se trata de un aula escolar. En cualquier caso, nunca se identificará con una parte o grupo de ese ambiente, sino que tratará de percibir cómo es visto por los miembros del grupo: lo que dicen cuando están a solas con él, lo que dicen a otros ante él y lo que dicen a sus espaldas. Esto le ayudará a buscar su función. Es muy probable que los miembros del grupo o comunidad lleguen a confiar y valorar al investigador, a compartir con él pensamientos íntimos y a responder sus muchas preguntas. Todo esto es algo imposible para el investigador que tiene un contacto esporádico con la gente, que sólo aplica un cuestionario o hace una entrevista ocasional y trata la información con métodos cuantitativos.

b) **Recolección de la información.** En la investigación etnográfica, la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio. Por esto, pueden ser muy relevantes (como ya señalamos en el cap. 4) los siguientes tipos de información:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos.
- El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.
- La conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etcétera.
- Los patrones de acción y no acción: su comportamiento o pasividad.
- Los registros de archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas.

El etnógrafo utiliza, como técnica primaria para recoger la información, las anotaciones de campo tomadas *in situ* o, después del evento observado, tan pronto como le sea lógica y éticamente posible. Sin embargo, usa un amplio conjunto de técnicas para complementar y corroborar sus notas de campo: grabaciones de audio y de video, fotografías, diapositivas, entrevistas estructuradas o no estructuradas, pruebas proyectivas, etc., todo de acuerdo con las sugerencias de cada circunstancia. En esta línea de trabajo, es fácil comprender que el etnógrafo a menudo tiene que tomar decisiones en cuanto a dónde ir, qué datos recoger, con quién

hablar, etc. Al contrario de lo que ocurre en las investigaciones con diseños estructurados, aquí la información que se acumula y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de nueva información; es decir, que se vive un proceso dialéctico. Esto no anula la sistematicidad de la investigación; al revés, exige un orden sistemático altamente fiel a la realidad que emerge del proceso de investigación.

c) **Nivel de objetividad.** La investigación etnográfica alcanza un gran nivel de "objetividad". Esto se debe a su enfoque fenomenológico, a su cuidadosa selección de las muestras que estudia, a la empatía que logra con los sujetos, a su buen nivel de confiabilidad y a su notable validez. El enfoque fenomenológico posee una refinada técnica que disciplina con rigor la subjetividad. Este enfoque considera las acciones humanas como algo más que simples hechos concretos que responden a las preguntas de quién, qué, dónde y cuándo algo fue hecho. Lo importante es el significado de la acción para su autor y la importancia que ésta tiene en su personalidad.

La *muestra* de sujetos que se estudian más a fondo se selecciona cuidadosamente. Éstos deben ser representativos, miembros clave y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa. Por otro lado, esta información es interpretada después en el marco de la situación que la generó; y, para comprender esos significados ocultos o no expresados, el investigador debe lograr un buen nivel de empatía con los sujetos participantes en el estudio, algo muy diferente de las observaciones estandarizadas. Este esfuerzo mental por descubrir las acciones desde las diversas perspectivas que tienen los diferentes sujetos involucrados en el hecho libra al investigador de caer en una subjetividad exagerada.

Wilson, un etnógrafo educacional, ilustra lo anterior con un ejemplo extraído del ambiente escolar (1977, p. 259). En ese ambiente ocurren situaciones de agresión y, para estudiarlas, es fácil que se utilice, entre otras cosas, el hecho de que un alumno "golpee" a otro. El observador participante podrá comprender el mismo acto desde las diferentes perspectivas de todos los involucrados en él:

- Maestro: El observador puede comprender plenamente el fastidio del maestro contra estos estudiantes, su miedo de perder el control de la clase y su determinación de corregir esa conducta futura.
- Estudiantes involucrados: El observador puede comprender que ellos, quizá, perciben el hecho de golpear como un juego, que no desean interrumpir la clase, y su confusión ante la reacción del maestro.

- Otros estudiantes: El observador puede conocer qué estudiantes ven el golpear como un juego, quiénes lo ven como un desafío al maestro y quiénes lo ven de otra manera, por ejemplo, como un acto específico de agresión.

Es razonable esperar que todo científico que aplique este método disciplinado de investigación llegue a reunir la misma información y a concluir con los mismos resultados.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

Confiabilidad

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. La confiabilidad tiene dos caras, una externa y otra interna: hay confiabilidad *externa* cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados; hay confiabilidad *interna* cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones.

Dada la naturaleza particular de la investigación etnográfica y la complejidad de las realidades que estudia, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto, como se puede hacer en muchas investigaciones experimentales. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando otros procedimientos rigurosos y sistemáticos.

Para alcanzar un buen nivel de *confiabilidad externa* se aconseja (LeCompte y Goetz, 1982) recurrir, entre otras, a las siguientes estrategias:

a) Precisar el *nivel de participación* y la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado; cierta información puede ser diferente de acuerdo con el sexo de quien la dé (las mujeres pueden ocultar ciertos datos íntimos si el investigador, por ejemplo, es de sexo masculino); igual sucede si el investigador ha hecho amigos dentro del grupo; éstos le darán informaciones que no le dan otros.

b) *Identificar claramente a los informantes*. Éstos pueden representar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada. Los miembros que simpatizan y colaboran más con los investigadores pueden ser, por esto mismo, miembros atípicos. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes.

c) Un tercer elemento que puede influir en los datos etnográficos es el *contexto* en que se recogen. Debido a ello, conviene especificar el contexto físico, social e interpersonal de que se derivan. Esto aumentará la replicabilidad de los estudios etnográficos.

d) Para que sea posible una cierta réplica es imprescindible la identificación de los *supuestos y metateorías* que subyacen en la elección de la terminología y los métodos de análisis. Los conceptos de "cultura", "ciencia", "método", "análisis", "dato", "codificación" y muchos otros pueden diferir sustancialmente entre diferentes investigadores.

e) Precisar los *métodos de recolección de la información* y de su análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio. La replicabilidad se vuelve imposible sin una precisa identificación y una cuidadosa descripción de las estrategias de procedimiento.

La *confiabilidad interna* es también muy importante. En efecto, el nivel de consenso entre diferentes observadores de la misma realidad eleva la credibilidad que merecen las estructuras significativas descubiertas en un determinado ambiente, así como la seguridad de que el nivel de congruencia de los fenómenos en estudio es fuerte y sólido.

Los etnógrafos suelen utilizar varias *estrategias* (LeCompte-Goetz, 1982) para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna:

a) Usar *categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia*, es decir, lo más concretas y precisas posible. Los datos son algo ya interpretado (Hanson, 1977); por esto, es conveniente que estén cercanos a la realidad observada: quién hizo qué cosa y en qué circunstancias. Los comentarios interpretativos pueden añadirse, eliminarse o modificarse más tarde. Además, la mayoría de los autores coinciden en señalar que las etnografías ricas en datos primarios y frescos, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de las notas de campo, son generalmente consideradas como más creíbles.

b) El mejor aval para la confiabilidad interna de un estudio etnográfico es la *presencia de varios investigadores*. El tra-

bajo en equipo, aunque es más difícil y costoso, garantiza un mejor equilibrio de las observaciones, los análisis y la interpretación.

c) Pedir la *colaboración de los sujetos informantes* para confirmar la "objetividad" de las notas o apuntes de campo. Asegurarse de que lo visto o registrado por el investigador coincide o es consistente con lo que ven o dicen los sujetos del grupo estudiado.

d) Utilizar *todos los medios técnicos* disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada: grabaciones de audio y de video, fotografías, diapositivas, etc. Este material permitirá repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan "presenciar" otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los "datos brutos" y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

Validez

Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia *esa* realidad y no otra cosa. Este hecho constituye la validez *interna*. Hay también otro criterio de validez, la validez *externa*, que consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares.

Si la confiabilidad ha representado siempre un requisito difícil para las investigaciones etnográficas, debido a la naturaleza peculiar de éstas, no ha ocurrido lo mismo en relación con la validez. Al contrario, *la validez es la fuerza mayor de estas investigaciones*. En efecto, la aseveración de los etnógrafos de que sus estudios poseen un alto nivel de validez deriva de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan. Esos procedimientos los inducen a vivir entre los sujetos participantes en el estudio, a recoger los datos durante largos periodos, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua, a adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos o extraños traídos de otro medio, a utilizar la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos y, finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación. Todo esto garantiza un nivel de validez que pocas metodologías pueden ofrecer. Sin embargo, también la validez es perfectible, y

será tanto mayor en la medida en que se tengan en cuenta algunos *problemas y dificultades* que se pueden presentar en la investigación etnográfica. Entre otros, habrá que prestar especial atención a los siguientes:

a) Puede haber un *cambio notable* en el ambiente estudiado entre el principio y el final de la investigación. En este caso, habrá que recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.

b) Es necesario *calibrar bien* hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, el estatus y la función que el investigador ha asumido dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes.

c) La *credibilidad* de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, etc.; conviene, asimismo, que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios, aunque siempre seguirá siendo cierto que la verdad no es producida por el ejercicio democrático en la recolección de la información general, sino por la información de las personas más capacitadas y fidedignas.

d) En cuanto a la *validez externa*, es necesario recordar que a menudo las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro, porque son específicas y propias de ese grupo, en esa situación y en esas circunstancias, o porque el segundo grupo ha sido mal escogido y no le son aplicables las conclusiones que se obtuvieron en el primero.

Análisis de los "datos"

El análisis de los datos y el desarrollo de una teoría cónsona y coherente con ellos son parte esencial de toda investigación etnográfica. El etnógrafo no se precipita en aplicar *teorías externas* en la interpretación de sus datos; más que otros investigadores, se encuentra preparado para aceptar la posible *unicidad* del ambiente, grupo u organización estudiados. Sin embargo, conoce los resultados de investigaciones y teorías paralelas que le pudieran

ayudar en la interpretación y comprensión de la suya; por eso, compara sus hallazgos con los de otros investigadores para corroborarlos o *contrastarlos* con los mismos.

El desarrollo de una teoría basada con firmeza en los datos, y que emerja de ellos, no es fruto del azar; se logra mediante una descripción sistemática de las características que tienen las variables de los fenómenos en juego, de la codificación y de la formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y de la validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros de ambientes o situaciones similares. Así, las proposiciones e hipótesis que dan fe de los datos y que los explican de manera adecuada se van desarrollando y confirmando. Si en la investigación experimental se buscan unos datos para confirmar una teoría, aquí se busca una teoría que explique los datos encontrados; en efecto, la experimentación es una verificación de hipótesis, mientras que la etnografía trata de generar hipótesis o teorías.

Los etnógrafos utilizan una gran variedad de estrategias para el análisis y la generación de teorías: depende de la naturaleza, el tipo y las variables que entran en juego en cada investigación. Entre las técnicas más comunes, LeCompte y Goetz (1982) enumeran los procesos inductivos y deductivos, los esfuerzos sistemáticos para generar modelos de procesos, los exámenes comparativos de inducción analítica, las técnicas de comparación constante, los análisis tipológicos, los sistemas enumerativos y los protocolos estandarizados.

Generalización de los resultados

La investigación etnográfica es en esencia una investigación *idiográfica*: trata de comprender la complejidad estructural de una entidad concreta, de una situación específica, de un grupo o ambiente particular.

Por supuesto, en la medida en que estén bien identificados y descritos los métodos de investigación, las categorías de análisis y las características de los fenómenos y de los grupos, serán más confiables las comparaciones y las transferencias a otras situaciones y grupos.

En cada estudio, una buena etnografía describe las estructuras o patrones "generales", es decir, las regularidades dentro del sistema individual o social estudiado. Estas estructuras de funcionamiento, extraídas o formadas con el testimonio de informantes representativos del grupo, pueden "generalizarse", por

medio de una lógica inductiva, a todos aquellos miembros de la misma cultura que participan en la misma clase de actividades. En último análisis, se podría decir que los trabajos etnográficos contribuyen en la búsqueda de más amplias regularidades de la conducta humana, en diferentes culturas o grupos ambientales, a medida que sus conclusiones se comparan y contrastan entre sí y con otros estudios.

Como conclusión, se podría decir que la investigación etnográfica no constituye una nueva moda ni, mucho menos, una panacea; más bien, es parte de una tradición respetable de investigación que, por diferentes razones históricas, ha quedado durante algún tiempo fuera del enfoque clásico de investigar en varios campos de las ciencias humanas, a los cuales ahora se está llevando con plena justicia, con adecuado nivel de rigor y sistematicidad y con grandes promesas para el futuro de esas ciencias.

Las otras partes de la metodología etnográfica (la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización), que esta orientación comparte con las otras metodologías cualitativas, se describirán más detenidamente en el capítulo 9.

b) "HISTORIAS DE VIDA" E INVESTIGACIÓN

ALEJANDRO MORENO

INTRODUCCIÓN

El enfoque cualitativo para la investigación en ciencias sociales viene tomando desde hace tiempo un auge muy importante, tanto porque los investigadores no se satisfacen con los resultados que aportan los tradicionales métodos cuantitativos como porque la profunda reflexión epistemológica de los últimos 40 años ha cuarteado las bases teóricas sobre las que esos mismos métodos se asentaban.

Este auge puede dar la impresión, especialmente a los investigadores noveles, de que el enfoque cualitativo es nuevo y constituye un logro y una conquista de las orientaciones más actuales de la ciencia que, para muchos, vienen a ser una verdadera revolución.

En realidad, el énfasis en lo cualitativo precede históricamente al énfasis en lo cuantitativo en todos los campos de la ciencia, pero, sobre todo, en las ciencias que se ocupan en conocer cuanto atañe específicamente al ser humano, a sus formas de vida y a su conduc-

ta, esto es, ese grupo de disciplinas que globalmente se conocen como ciencias humanas o ciencias sociales.

No voy a desarrollar aquí una historia de las tendencias históricas de la ciencia en general y ni siquiera de las ciencias sociales. Me importa, sin embargo, ubicar históricamente, a partir de principios del siglo xx, la orientación cualitativa en el proceso contemporáneo de los estudios sociales, para entender sus primeros desarrollos, su decadencia y su actual renacer, con el fin de señalar coincidencias y discrepancias con los más actuales enfoques metodológicos.

La escuela de Chicago

Al hablar de métodos cualitativos y de orientaciones cualitativas en las ciencias sociales, resulta indispensable referirse a la ya clásica *escuela de Chicago* (por algunos conocida como la *primera escuela de Chicago*, cualitativista, pues, para ellos, a partir de 1935 se desarrolla la *segunda escuela de Chicago* netamente cuantitativista), no porque en ella haya que situar el origen o la invención de dichos métodos, enfoques y orientaciones, sino porque la escuela de Chicago los desarrolló ampliamente cuando se iniciaban, en forma sistemática y modernamente científica, los estudios sociales, y de ella parte la tradición más influyente durante todo el siglo xx.

Es, en efecto, en la Universidad de Chicago, iniciada en 1890 y cuyos primeros alumnos empiezan sus cursos dos años después (1892), donde se enfatizan fuertemente los estudios sociales a partir de la fundación ese mismo año del departamento de antropología y sociología dirigido desde sus inicios por Albion Small y que será el primero de su tipo en la historia de Estados Unidos de América.

Desde su nacimiento, los estudios sociales de Chicago son multidisciplinarios. Tampoco, pues, la multidisciplinariedad es nueva. En ellos se combina la sociología con la antropología, con la psicología social y con la filosofía como disciplinas constitutivas. Por eso, aunque la escuela de Chicago se considera ordinariamente como una escuela sociológica, hay que entender este término en el amplio sentido de estudios sociales más que en el restringido de la actual sociología propiamente dicha.

Dos influencias serán decisivas en los primeros años: la filosofía pragmática de John Dewey, quien permanecerá en la Universidad de Chicago durante 10 años, y el interaccionismo simbólico inaugurado por Peirce y William James y desarrollado por George Herbert Mead, si bien el nombre en cuanto tal quien lo usó por primera vez fue Blumer, en 1937.

Pragmatismo e interaccionismo simbólico se influyen recíprocamente. Siendo el pragmatismo una filosofía de la acción y de la intervención social, según la cual la actividad humana ha de ser considerada teniendo en cuenta tres dimensiones inseparables, la biológica, la psicológica y la ética, se entiende a sí misma como referencia teórica para resolver los problemas sociales en general. Al pasar, sin embargo, de la teoría a la práctica, necesita las otras disciplinas humanas, especialmente la psicología y la sociología, para poder intervenir adecuadamente sobre lo social.

El interaccionismo simbólico, por otra parte, cuyas raíces filosóficas se nutren del pragmatismo de Dewey, destaca la naturaleza simbólica de la vida social pero considerando que a ella sólo se puede tener acceso mediante la participación pragmática, esto es, siendo actor del mismo mundo social que se desea conocer.

Ha sido, quizá, en el campo metodológico en lo que el interaccionismo simbólico ha mostrado su más fuerte influencia sobre la escuela de Chicago, sobre todo en cuanto insiste en estudiar a los actores sociales en estrecha relación con la realidad social en la que viven preservada en toda su integridad, sin desnaturalización ninguna.

Ello se adaptaba plenamente a los fines e intereses de los estudios que desde un principio se desarrollaron en esa universidad: influir en la realidad social de la ciudad para aportar soluciones a los problemas concretos que en ella se estaban viviendo precisamente en los primeros años del siglo xx, cuando recibía impulso el desarrollo económico e industrial que atraía numerosos inmigrantes a Estados Unidos de América.

Se trata totalmente de estudios sociales centrados en la investigación empírica de campo. El investigador se convierte en actor social y participa de la vida de los actores que trata de conocer compartiendo sus mismos lugares de interrelación y sus mismas formas de vida. Así, conoce directamente y por experiencia compartida las representaciones simbólicas mediante las cuales construyen su mundo. Por ello, se insistirá en el uso de documentos personales, en el trabajo de campo sistemático, en la interpretación de todo tipo de fuentes documentales. El enfoque es, por tanto, claramente cualitativo y encaminado a estudiar la realidad social desde dentro de ella misma.

En este sentido ha de interpretarse la *objetividad* que Small exigía con fuerza como característica esencial del trabajo científico: fundar todo conocimiento sobre investigaciones empíricas y no sobre el discurso teórico. Objetividad, para él, en este momento, no significa distancia y asepsia para no contaminar la observación con subjetividad, sino experiencia directa de la práctica tal como

ésta se da en los actores sociales. Objetivos, asimismo, son los documentos personales, por muy subjetivos que de por sí sean, en cuanto son hechos prácticos y no categorías teóricas.

Con esta exigencia de *objetividad* se introducía, ya desde el inicio, un principio de cientificidad en la preocupación originariamente muy marcada de intención ético-religiosa –la Universidad de Chicago se fundó bajo la orientación de un pastor protestante muy preocupado por los problemas éticos de la sociedad en esos primeros años del siglo xx– al enfrentar los fenómenos sociales del momento y que dará sus frutos a partir de 1915 con la influencia de Thomas.

Los años, en efecto, que van desde 1892 hasta 1915 pueden considerarse como preparatorios para la verdadera escuela de Chicago (la primera) que se extiende, influyendo enormemente en todo Estados Unidos, hasta 1935, cuando empieza a ser desplazada por las nuevas tendencias, netamente cuantitativas, que se reafirmarán para el futuro en 1949 con la publicación de la obra de Stouffer, *The American Soldier*, y que opacarán, sin llegar a suprimir totalmente, la tendencia cualitativa.

EL PARADIGMA CUANTITATIVO DESPLAZA AL CUALITATIVO

Las relaciones de la escuela y de la universidad con el protestantismo explican por qué se da al principio una preocupación y una tendencia al trabajo social y a las reformas sociales como exigencia de la caridad cristiana. Los estudios sociales, sin embargo, poco a poco, se irán alejando del trabajo social directo y adquiriendo mayor independencia.

Si la primera fase puede decirse que fue la de una sociología humanista muy teñida de valores religiosos, la segunda es más bien la de una sociología más científica centrada en la investigación sin renegar por eso de la acción social. En esto Thomas desempeña el papel fundamental.

Lo que sucede en 1935 es que en la reunión de la *American Sociological Society*, la oposición que ha generado la misma escuela de Chicago con su dominio sobre la sociología estadounidense, logra tomar la revancha y cambiar el liderazgo por completo que se va a desplazar de Chicago a Harvard y Columbia. Será la clásica obra de Talcott Parsons, *The Structure of Social Action*, la que, en 1937, fijará la nueva orientación predominante sostenida sobre una alianza entre la teoría y la investigación cuantitativa.

Muchos factores intervienen en estos cambios, pero el foco del conflicto gira en torno al problema de la "cientificidad" de la sociología: los unos, los nuevos líderes, impulsando la nueva sociología que, por cuantitativa, ahora sí sería verdaderamente científica, y los otros tratando de mantener la idea de una sociología que no fuera a caer en un estéril cientificismo.

En esta lucha, el predominio van a acabar por ejercerlo, contra Parsons mismo, defensor de la alianza entre teoría y números, los métodos cuantitativos progresivamente más y más independientes de toda teoría, lo que, si por una parte les da fuerza en cuanto garantiza su autonomía, por otra se constituye en su mayor debilidad, pues será precisamente sobre la ausencia de teoría que los sustente en lo que incidirá corrosivamente la nueva crítica, especialmente a partir de los años sesenta del siglo xx, que los pondrá en entredicho permitiendo el revivir vigoroso del enfoque cualitativo fuertemente apoyado sobre bases epistemológicas sólidamente sustentadas.

El paradigma cuantitativo dominó, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, no sólo en Estados Unidos sino también en Europa, aunque con menos fuerza, especialmente entre las nuevas generaciones seducidas por el muy elaborado aparato técnico que provenía de Norteamérica.

Bertaux ha reflejado, desde una postura ya crítica, la situación general vista desde Europa:

> El diagnóstico es además claro: la sociología sufre de esquizofrenia. Su personalidad está dividida. Los saberes que constituyen su ser provienen de dos mundos: el discurso especulativo de uno, la masa de los hechos estadísticos de otro (lo que C. W. Mills llamaba respectivamente la Gran Teoría y el Empirismo Abstracto). Entre los dos, el abismo, una sima insondable que la profesión se esfuerza por disimular ante los otros y ante ella misma con la fuga hacia delante del discurso metodológico. Aunque ese discurso se presenta como el remedio para la división teoría/empiria, su hipertrofia enferma se destaca, por el contrario, como síntoma de la esquizofrenia. El remedio podría ser peor que la enfermedad.[1]

RENACER DEL PARADIGMA CUALITATIVO

Bertaux sintetiza muy bien el estado de ánimo de gran parte de los investigadores en el campo social –y no sólo de los sociólo-

[1] Daniel Bertaux, "L'imagination Methodologique", en *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44, fascículo 3, julio-septiembre, Madrid, 1986, pp. 265-275.

gos– a finales del siglo XIX deseosos de reencontrarse, en términos netamente científicos, con el hombre real y vivo que se les había perdido entre las avalanchas de números por una parte y la hipertrofia teórica de las estructuras sociales por la otra. Pero para eso, era necesario reelaborar el concepto mismo de ciencia, sobre todo para el campo de las ciencias humanas, y desprenderlo de los esquemas veteropositivistas del siglo XIX y neopositivistas del XX. Esta tarea la ha realizado sobre todo la epistemología contemporánea a la que me remito, pues desarrollar sus planteamientos en este texto me llevaría demasiado lejos.[2]

La sólida fundamentación filosófica y científico-teórica de la nueva orientación que, si bien se le ha encuadrado bajo la denominación de cualitativismo, va más allá de un enfoque puramente cualitativo y más allá de un simple enfrentamiento con el enfoque cuantitativista, responde contundentemente a las acusaciones de moda pasajera o de *renacer de las tendencias precientíficas que los aferrados a viejos* esquemas y negados a los cambios necesarios le oponen.

Es claro que el enfoque cualitativo no pretende eliminar sin más muchos contenidos y aspectos cuantitativos, pues no se opone a lo cuantitativo en cuanto su contradictorio. Esto, sin embargo, no autoriza el uso de ese absurdo semántico y epistemológico con el que los aferrados al viejo esquema cuantitativista pretenden oscuramente cambiar para que nada cambie. Me refiero a ese inconsistente engendro metodológico denominado *cualicuantitativo*. Si el enfoque cualitativo puede integrar lo cuantitativo, no lo integrará en cuanto a enfoque, esto es, en cuanto a postura epistemológica, pues uno y otro son radicalmente distintos epistemológicamente hablando. Se podrá investigar con el enfoque cualitativo integrando en él, en cuanto postura abarcante, instrumentos, técnicas, momentos, etc., cuantitativos y se podrá investigar con el enfoque cuantitativo sometiendo los resultados a una interpretación cualitativa, pero no se pueden fundir en una compuesta ambas posturas en cuanto tales. Cada postura genera conocimientos distintos, unas veces complementarios, otras contradictorios, cada uno con sus propios valores científicos y sus propios límites.

El que no sea totalmente nueva, no significa que la posición cualitativa reedite simplemente perspectivas pasadas o antiguas posturas. Tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo, pueden ser considerados como tendencias constantes en la historia del conocimiento, por lo menos del occidental, lo cual no significa que su formulación actual sea una simple repetición del pasado. Tiene su propia identidad y sus propias características, precisamente, en buena parte, como resultado de la historia transcurrida. Así, la orientación cualitativa actual no es una simple copia de la escuela de Chicago ni una reedición de sus métodos y perspectivas. Es una exigencia del estado a que han llegado hoy las ciencias humanas después de haber pasado por el predominio cuantitativista y haber experimentado y calibrado sus logros y deficiencias, sus aciertos y sus límites insalvables.

[2] Al respecto, en Venezuela, lo más completo, claro y sólidamente fundamentado, se encuentra en las obras del profesor de la Universidad Simón Bolívar, doctor Miguel Martínez Miguélez, sobre todo en las últimas: *El Paradigma Emergente* (1997) y *La Nueva Ciencia* (1999). Ambas han sido editadas por Editorial Trillas de México.

LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA PRIMERA ESCUELA DE CHICAGO

La escuela de Chicago reelaboró y dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas que hasta ese momento se habían considerado como insumos aptos para la literatura, la reflexión filosófica o la orientación ética pero no para la ciencia. Esto fue puesto en entredicho, de nuevo, por el cuantitativismo dominante después de la Segunda Guerra Mundial.

Al liberarse de la camisa de fuerza con la que ese cuantitativismo había limitado su desarrollo, las ciencias humanas están experimentando y utilizando nuevos métodos, nuevas técnicas y nuevos instrumentos para la investigación, con un enfoque humanístico amplio en el que, por ahora, predomina la orientación cualitativa. En este contexto se retoman algunos de los métodos desarrollados en su tiempo por la escuela de Chicago y son sometidos a nueva reflexión, a nuevas experiencias, a reelaboraciones a veces muy profundas y a nuevas sistematizaciones.

Aquí me detendré en una de las aperturas metodológicas de Chicago que fue liderada y ampliamente desarrollada por Thomas: las *historias de vida*.

Dos fueron los temas principales que ocuparon las investigaciones de la escuela de Chicago: la inmigración y la delincuencia, principalmente la juvenil. Thomas trabaja, especialmente, en la inmigración y los problemas que presenta en la ciudad de Chicago de principios del siglo XX. A los estudiosos estadounidenses les resultaban incomprensibles las conductas delictivas de muchos inmigrantes, pues ellas se salían del marco de los parámetros en que ese mismo tipo de comportamientos tenía sentido en la tradición delincuencial de sus propios connacionales.

Thomas, quien después de su doctorado viaja por varios países europeos de los que proviene buena parte de la inmigración, se

pregunta si la explicación de lo que a él y a sus colegas les resulta difícil de entender no estará precisamente en la forma de vida de las comunidades de origen de esos mismos inmigrantes. Así, se plantea el proyecto de estudiar un grupo de campesinos en el país del que provienen los inmigrantes, pues éstos en su mayoría son de origen rural, y otro correspondiente en Estados Unidos para ver de qué manera la conducta en este último puede ser explicada por las costumbres y formas de vida del país de origen.

Thomas tiene en cuenta especialmente a los polacos, muy abundantes en la ciudad de Chicago de esa época, cuya conducta parece en extremo contradictoria: por un lado, aceptan sumisamente la autoridad con un comportamiento que para él es típicamente campesino, pero, por el otro, parecen pensar que la libertad en su nuevo país es ilimitada y en consecuencia entran en graves y permanentes conflictos con la policía.

En la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, para Thomas era necesario penetrar en el significado subjetivo que esos delincuentes polacos le daban a sus actos. Por tanto, el método debía hacer énfasis en los datos que manifestaran y recogieran esa subjetividad. Éstos se encontrarían en los productos de las personas y específicamente en aquellos en los que estuviera de alguna manera registrada y objetivada su representación de la realidad: los documentos de las personas y los que a ellas se conectaban.

Puesto que el cambio social se entendía como la resultante de la interacción permanente entre la conciencia individual y la realidad social, además de los documentos personales, era necesario conocer el mundo social en el que se había desarrollado el sujeto y el nuevo mundo al que había llegado.

Thomas emprende esta investigación en 1908, a la que le dedicará varios años. Se traslada a Polonia para recoger toda la documentación posible acerca del campesinado polaco. En Varsovia, en 1913, se encuentra con Florián Znaniecki, quien por su cuenta venía ya estudiando la sociología de la emigración. Juntos trabajarán desde entonces en lo que será la gran obra de la escuela de Chicago, *The Polish Peasant* (*El campesino polaco*), cuya primera parte es publicada en 1918.

Reúnen una enorme cantidad de documentos: cartas, artículos de periódicos, archivos de tribunales, sermones de los sacerdotes de las comunidades polacas tanto en Polonia como en Chicago y un largo etcétera.

Aquí me interesa, entre toda esa masa de documentos personales, un tipo específico: *la historia de vida.*

En *El campesino polaco*, Thomas y Znaniecki se sirven, por primera vez, de la "historia de vida" como documento sociológico

para comprender desde dentro el mundo del actor. La primera de esas historias de vida es la autobiografía que Wladeck Wiszniewski escribe a petición de Thomas y Znaniecki, quienes le consideran como representativo del emigrante polaco de origen campesino. La historia es publicada como parte de la obra total y es comentada ampliamente por los dos investigadores en las notas a pie de página.

Hay que tener en cuenta que Thomas y Znaniecki utilizan la historia de vida como una técnica para penetrar en el interior del actor, no como un método o un enfoque autónomo. Por otra parte, en el marco de una concepción muy "objetivista" de la ciencia, propia del tiempo, ninguno de los datos de la historia es aceptado si no es confirmado por otros documentos externos a la historia misma, tales como cartas intercambiadas con la familia previamente a la escritura de la autobiografía, documentos periodísticos referentes a los hechos narrados por Wladek, etcétera.

Podemos, así, distinguir dos tipos de documentos, como lo hará más tarde Ferrarotti: los documentos primarios, la propia historia de vida, y los documentos secundarios, es decir, todos los demás. Thomas y Znaniecki dan más valor científico a los documentos secundarios que a los primarios, pues, según ellos, estos últimos son demasiado subjetivos para permitir una total confianza.

Las "historias de vida" surgen, así, con *El campesino polaco*, en el ámbito de la investigación social, como:

1. Autobiografías: el autor de la historia escribe, a petición pero por su cuenta, su propia historia de vida.
2. Técnicas de investigación.
3. Con valor inferior a los documentos no biográficos, supuestamente más "objetivos".

¿Por qué estos autores recurren a la autobiografía escrita y no a la historia narrada verbalmente en una entrevista entre investigador y sujeto de la historia? La decisión no es casual. Obedece a posiciones teóricas previas de ambos, pero sobre todo de Thomas. Se trata de una concepción "naturalista" de la ciencia social. Según esta idea, los acontecimientos sociales han de ser estudiados en su pureza "natural", tal como se producen por sí mismos, sin ninguna intervención externa a ellos, la cual supuestamente los falsearía. La entrevista sería ya una manipulación, pero lo mismo la observación participante.

La *objetividad* tiene, por tanto, en Thomas un significado mucho más cercano al objetivismo cientificista del clásico positivismo que el que tenía desde el inicio el mismo término en la escuela

de Chicago. Esto explica también la preferencia de Thomas por los materiales secundarios, aparentemente independientes de las modificaciones "subjetivas" e "interesadas" que puede introducir el sujeto en los que dependen directamente de él, los primarios, como la autobiografía.

La investigación, así, se hace más desde fuera del actor social que desde dentro. Muy temprano, pues, se introduce en la escuela de Chicago, por obra de Thomas sobre todo, esta contradicción con lo que fue su inspiración inicial, esa que exigía la participación activa del investigador en el mundo que investigaba para asumir el punto de vista de los sujetos sociales. Este objetivismo cientificista pondrá algunas de las condiciones que facilitan el triunfo del cuantitativismo en la segunda escuela de Chicago.

De fondo está presente el viejo problema en torno a la subjetividad como fuente de conocimiento. Puesto que la historia de vida no sólo es la narración de lo subjetivo, sino que además es narrada por un sujeto, viene a ser doblemente subjetiva. Cuando los datos dependen de un sujeto, siempre estarán sometidos a la duda. Sólo si son confirmados por otras fuentes independientes del sujeto que los aporta –por eso más "objetivas"– resultan fiables. De aquí el mayor valor dado por Thomas a los documentos externos a la "historia de vida".

LAS "HISTORIAS DE VIDA" EN LA ACTUALIDAD

Ha sido necesario el vuelco epistemológico de los últimos años, que reivindica la subjetividad como forma de conocimiento, para que la historia de vida vuelva a ser considerada como de pleno valor científico.

Los relatos que de una u otra manera tienen como tema y contenido lo biográfico y lo autobiográfico, las memorias personales, los testimonios de vida, etc., existen desde la antigüedad en la mayoría de las culturas.

La narración desarrollada en forma sistemática, coherente y completa de la vida de un sujeto, sea realizada por él mismo, autobiografía, sea realizada por otro, biografía simplemente, pertenece a tiempos cercanos a nuestra época y, sobre todo, al mundo de la cultura occidental, especialmente a partir del Renacimiento. Hasta principios del siglo XX puede decirse que fue un tipo de documento perteneciente al campo de la historia –biografías de reyes, héroes y figuras de alguna manera significativas por su influencia en los acontecimientos históricos– y de la literatura. Sólo con la aparición de las ciencias sociales

empiezan a surgir documentos biográficos con intención de servir como bases de datos o textos para el estudio científico de la sociedad, de la cultura, de la psicología, del ser del hombre en general.

De entre la multiplicidad y variedad de documentos biográficos con intención científica que han existido, que existen y que pueden existir, se ha venido perfilando, precisando y delimitando con identidad propia, la "historia de vida". Thomas y Znaniecki marcan un hito en este proceso de darle valor y precisarla como documento científico. Para la sociología y las ciencias sociales en general, puede decirse que la historia de la "historia de vida" se divide en antes y después de ellos. No son los primeros en trabajar con ella pues se inscriben en una tradición iniciada mucho antes en la que los antropólogos vienen a ser los pioneros, pero, al asumirla en el marco de las orientaciones de la primera escuela de Chicago y al esforzarse por insertarla en los parámetros de la ciencia de la época con sus exigencias de "objetividad" y rigor metodológico, le dan un estatuto de cientificidad que, por muy discutido que haya sido en el pasado y pueda seguirlo siendo en la actualidad, ya no le puede ser borrado.

A partir de la publicación de *El campesino polaco*, se multiplican no sólo las historias de vida sino también las reflexiones y discusiones de tipo teórico y metodológico. Su vigencia empieza a declinar desde 1935 paralelamente a la declinación de las orientaciones y de los métodos cualitativos bajo el predominio de las posiciones cientificistas y cuantitativistas, pero no desaparecen del todo. Se mantienen, sobre todo, entre algunos antropólogos –casi una vuelta a sus orígenes–, los que no han caído, como la mayoría de ellos, bajo la influencia avasallante del dominante objetivismo. Entre éstos se destaca Oscar Lewis con sus investigaciones entre los sectores pobres de México y Puerto Rico. Sus primeros trabajos no se ubican propiamente en la línea de las "historias de vida", pero, dentro de la "observación participante" típica de los tradicionales métodos de la antropología, hace énfasis en la participación no sólo en la vida social y cultural de la comunidad sino también en la vida particular de las personas y las familias. En un intento por conocer una comunidad desde dentro, el foco, más que en la "observación", es puesto en la "participación", en el segundo término del método, aquel en el que lo subjetivo resulta componente ineludible. Lo cualitativo, lo vivido, lo compartido, tienen preponderancia sobre lo objetivo, lo observado, lo técnico del científico.

En su trabajo acerca de Tepoztlán, que se publica en 1951 (1968 en español) pero que se inicia en 1943,[3] ya están presentes

[3] Oscar Lewis, *Tepoztlán, un pueblo de México*, Mortiz, México, 1976

estas básicas orientaciones de la tradición de Chicago; lo mismo en su *Cinco familias* (conocido en castellano como *Antropología de la pobreza*), publicado en 1959[4] y basado en la experiencia de compartir cinco días "absolutamente ordinarios" con cada una de las familias estudiadas. No se narra la historia de unas vidas, pero se vive un corto periodo de ellas y sobre esa vivencia se elabora el estudio.

Es en 1961 cuando aparece su gran obra "biográfica", *Los hijos de Sánchez*, que en el inglés original lleva como subtítulo: *Autobiografía de una familia mexicana* (primera edición en español, 1964). En la introducción (1968, p. xxi), se plantean ya los principales problemas conceptuales y metodológicos que las historias de vida suscitan en el investigador:

1. Se refiere a la historia de vida como una "nueva técnica", pero en el mismo texto, un poco más adelante, habla no ya de técnica sino de "este método". ¿La historia de vida habrá que concebirla como técnica, como método o como otra cosa? Para Lewis, esto todavía es bastante confuso. Una cierta confusión terminológica y conceptual acompañará a la investigación con "historias de vida" hasta nuestros días. Por lo mismo, el investigador tendrá siempre que precisar el sentido que les da en su trabajo y clarificar los términos que usa.

2. Los problemas de confiabilidad, validez y objetividad o, más bien, de superación de la subjetividad tanto del narrador de la historia como del investigador. Lo expresa así:

> Las versiones independientes de los mismos incidentes ofrecidas por los diversos miembros de la familia nos proporcionan una comprobación interior acerca de la confiabilidad y la validez de muchos de los datos y con ello se compensa parcialmente la subjetividad a toda autobiografía aisladamente considerada. Al mismo tiempo revelan las discrepancias acerca del modo en que cada uno de los miembros de la familia recuerda los acontecimientos. Este método de autobiografías múltiples también tiende a reducir el elemento de prejuicio del investigador porque las exposiciones no pasan a través del tamiz de un estadounidense de clase media, sino que aparecen con las palabras de los personajes mismos.

Según esto, para Lewis, la *confiabilidad* reposa sobre la multiplicidad de narradores y narraciones, la *validez*, sobre "las palabras de los personajes mismos", y la *objetividad*, principalmente sobre la independencia de los datos con respecto al investigador.

[4] Oscar Lewis, *Antropología de la pobreza, cinco familias*, FCE, México, 1961

3. La duda acerca de la veracidad de los datos aportados por las historias, problema conectado directamente con la confiabilidad y la validez, queda sugerida –"las discrepancias acerca del modo en que cada uno de los miembros de la familia recuerda los acontecimientos"– pero no resuelta. La memoria, en efecto, puede falsear algunos datos, omitir otros, dar por acaecidos sucesos que no acaecieron, etc. ¿Cómo discriminarlos? ¿Es suficiente el contraste de varios narradores? ¿Cuál o cuáles de ellos dicen verdad o más verdad?

4. Hay un cuarto problema epistemológicamente muy importante: el punto de vista –el "prejuicio"– del investigador. Pretende resolverlo dándoles la palabra a los "personajes mismos". Ante todo, esto no es totalmente verdad. En efecto, en páginas posteriores (p. xxxi) dice: "Al preparar las entrevistas para su publicación he eliminado mis preguntas y seleccionado, ordenado y organizado sus materiales en autobiografías congruentes." Si el lector no puede seguir el hilo de la entrevista ni identificar el texto como entrevista porque no conoce las preguntas y las respuestas le son presentadas *como si no fueran* respuestas, esto es, en forma de una narración continua cuando fue originariamente discontinua, si, además, los materiales han sido seleccionados, ordenados y organizados para lograr una congruencia que, al parecer, no tenían espontáneamente, ¿está leyendo "las palabras de los personajes mismos" o las intervenciones del "estadounidense de clase media"?

Es cierto que Lewis pone a disposición, explícitamente, los materiales originales para quien quiera consultarlos, pero el hecho es que el texto que nos ofrece como palabras de los personajes es en realidad ya una interpretación del investigador.

Éste no es sólo un problema de edición de los textos como muchos autores suelen pensar, sino que es un problema serio de producción del conocimiento, un problema netamente epistemológico. ¿Qué conocimiento se está produciendo y presentando, el de un investigador externo –el "estadounidense de clase media"– o el de los mismos actores de la realidad social en cuestión?

Esta es una dificultad que está presente en toda investigación social y que se resuelve mejor con la orientación metodológica cualitativa que con la cuantitativa, pero que exige una cuidadosa y no siempre fácil atención a todos los componentes implicados en el proceso de producción del conocimiento o de investigación.

5. Finalmente, voy a detenerme en la siguiente observación de Lewis (p. xxii): "Aunque presas de sus problemas irresolutos y de sus confusiones, han podido trasmitirnos de sí mismos lo suficiente para que nos sea permitido ver sus vidas *desde dentro...*" (cursivas mías).

En el marco de la tradición de los métodos cualitativos y de elaborar el conocimiento de una realidad social desde ella misma y desde sus propios actores, las "historias de vida" ofrecen mejor que ningún otro procedimiento científico esa posibilidad.

Ahora bien, cuando el investigador procede a trabajar con "historias de vida" buscando en ellas la solución de un problema que previamente se ha planteado, su posición ante los "informadores", las preguntas que hace como entrevistador (en este caso no las conocemos), ¿no pueden sesgar, desde fuera, en el sentido de ese mismo investigador, la orientación de las historias?

Me he detenido en el trabajo de Lewis porque, habiendo llegado a ser casi un clásico de esta forma de investigación, en él se encuentran, ya unas veces sólo esbozados, otras planteados, los principales problemas epistemológicos y metodológicos que todo investigador con historias de vida tiene que tener presentes.

Con Lewis, las "historias de vida" cubren el periodo de declinación de los métodos cualitativos que se extiende de los años treinta hasta los setenta del siglo xx. Cuando en 1982 publica *La vida*, ya está muy ampliamente acompañado por numerosos autores y variados e importantes trabajos.

ALGUNOS ASPECTOS QUE EL INVESTIGADOR TIENE QUE CONSIDERAR

Hasta aquí he esbozado algunos rasgos de la historia del tema que me ocupa con una intención y orientación más epistemológicas que historiográficas.

A continuación, me detendré en aquellos aspectos que es necesario aclarar para que este cuadro introductorio quede lo suficientemente perfilado.

Ante todo, el *problema de la terminología*. ¿Son lo mismo, o, en caso contrario, en qué se distinguen: biografía, autobiografía, historias de vida, relatos de vida, documentos biográficos? Distingamos estos cinco términos que son los más usados y usuales entre nosotros, aunque no son los únicos en la literatura:

1. Empecemos por el más abarcador de todos: documentos biográficos.

Se entienden por tales todos los documentos que se refieren de manera directa o indirecta a una parte o a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas (una familia, como hace Lewis, por ejemplo). Es ésta la categoría más amplia y comprensiva. Incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico. Entre ellos hay que contar desde los diarios personales, las cartas, los documentos judiciales, etc., hasta las biografías propiamente dichas.

Muchas veces los documentos biográficos han sido utilizados para la investigación no sólo histórica. Sirva de ejemplo la clásica obra de Michel Foucault, *Yo Pierre Rivière* (1976),[5] estudio epistemológico de una época y un sector del conocimiento a partir de los archivos judiciales.

2. Entre estos documentos biográficos, los más completos y orgánicos son las *biografías*.

Cuando hablamos de biografía, entendemos por ella la narración total del recorrido de vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte –o, si el biografiado no ha muerto, hasta el momento en que se escribe el texto– e, incluso, a veces, desde sus antepasados hasta algunos de sus descendientes, compuesta sobre la base no sólo de los testimonios o relatos del protagonista sino, además, de cuanta referencia, sea oral o escrita, personal o documental, se haya podido encontrar en relación con el sujeto de lo narrado.

Las biografías así entendidas pertenecen al campo de la historia en cuanto disciplina y forman parte de la historiografía de un periodo determinado, de una sociedad, de una nación, de un campo de la acción humana (el arte, la ciencia, la religión...), etc. Cuando no son realizadas con el rigor propiamente científico o son redactadas enfatizando los aspectos más atractivos para el lector, pertenecen más bien a la literatura.

Las biografías se agotan en sí mismas, esto es, cumplen su finalidad, cuando han presentado plenamente la vida del personaje. No pretenden servir de base, de por sí, para otro tipo de investigación –sociológica, psicológica, antropológica...– aunque puedan entrar como componente en procesos investigativos muy variados.

No se hace referencia a ellas, esto es, no se las considera propiamente como tales, cuando se habla de "historias de vida" en la investigación social, aunque, de hecho, son historias de una vida.

3. Cuando la biografía está narrada por el mismo biografiado, ya sea por propia iniciativa o a petición de otro –lo más frecuente en investigación social–, y no se utilizan en ella materiales externos a la narración –materiales secundarios– sino solamente los que el sujeto aporta al narrar –materiales primarios–, tenemos lo que propiamente se conoce como "historia de vida" en la investigación social.

[5] Michel Foucault, *Yo, Pierre Rivière habiendo...*, Tusquets, Barcelona, 1976

4. Este concepto, sin embargo, incluye algunas variantes que hay que distinguir con claridad. A juicio de quien esto escribe, no es lo mismo la "historia de vida" narrada en solitario que la "historia de vida" narrada en relación actual con un interlocutor físicamente presente. A la primera la llamo *autobiografía* y a la segunda *historia-de-vida* (*sic*, con los guiones de unión):

a) La autobiografía es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. Para ser propiamente autobiografía debe cubrir todo el periodo de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan.

La autobiografía admite por lo menos dos variaciones por la forma en que se presenta. Puede, en efecto, ser *escrita* u *oral*. En este caso, ante una grabadora, por ejemplo.

b) La historia-de-vida es aquella que el sujeto de la misma narra a otra persona, presente física y actualmente como interlocutor. Digo física y actual, porque siempre al narrar se tienen presentes, de manera simbólica e imaginaria, uno o varios interlocutores e, incluso, a veces, hasta un público.

Esto, para fines de investigación, exige que sea grabada y luego transcrita, procesos que presentan sus propios problemas e implican sus propias técnicas.[6]

Muchos autores tienden a pasar por alto las diferencias entre autobiografía e historia-de-vida como si fueran sólo de forma. En realidad, son diferencias esenciales. En la literatura común tampoco se hace distinción en la terminología. Una y otra son conocidas como historias de vida e, incluso, como autobiografías. Si las diferencias son esenciales, se impone la distinción terminológica.

Además de esenciales, las diferencias entre la autobiografía y la historia-de-vida son muchas. En primer lugar, la espontaneidad. En la autobiografía, en efecto, hay tiempo y posibilidad para corregir, eliminar lo dicho o escrito, añadir, modificar, es decir, para reducir la espontaneidad y falsear más o menos lo que se expresa sin represión. No es que la espontaneidad necesariamente sea mejor garantía de veracidad si es ésta la que se busca, sino que, al eliminar los errores de expresión, de sintaxis, las repeticiones, las desviaciones, las incongruencias, etc., cosa que puede hacerse muy bien en la autobiografía, se eliminan significativos elementos para el análisis de la realidad tal como se presenta en la vida cotidiana.

[6] Aquí no puedo detenerme en éstos como en muchos otros aspectos importantes de tipo técnico y metodológico. El lector deberá informarse adecuadamente si se dispone a investigar con "historias de vida".

La diferencia principal está, sin embargo, en el tipo de relación interpersonal en cuyo marco se produce la historia. Cuando la relación es con un otro imaginado o simbólico, éste no tiene otra participación sino la que el mismo sujeto de la historia le asigna. Cuando, en cambio, la relación se establece con un interlocutor real, presente y actuante, la historia se produce realmente entre dos y, más que producto de los dos, es resultado de la relación misma en que ambos se encuentran, del "entre" que se establece allí. En esta relación, la historia es un acto social en sí misma, esto es, en ella está ya lo social concreto en corriente histórica de vida.

5. Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de "relatos de vida" que pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado, o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto. Así, por ejemplo, cuando se relata todo y sólo lo que tiene que ver con la persona en cuanto abuelo, o en cuanto panadero artesanal (clásico estudio de Bertaux: *véase* Marinas y Santamarina, 1993), o en cuanto al surgir y desarrollarse de su filosofía, etcétera.

En la investigación social, los relatos de vida se utilizan, sobre todo, cuando se trata de conocer un aspecto de la realidad previamente seleccionado o confirmar una hipótesis específica.

¿CÓMO INVESTIGAR CON HISTORIAS DE VIDA EN GENERAL?

Con las historias de vida y los materiales biográficos en general se investiga de muy diversas maneras. La menos "biográfica" de las maneras es la de aquellos que se sirven de los datos biográficos para completar investigaciones de tipo cuantitativo basadas en encuestas o sondeos con base estadística. La historia de vida, así, se convierte en un adorno no necesario ni de primera importancia puesto ahí, como dice Ferrarotti (1981, p. 39) "para edulcorar los rigores de las medidas cuantitativas exactas".

Otros se sirven de las historias de vida para ilustrar con ejemplos cualitativos y como corroboración anecdótica lo que se ha investigado por otras vías.

En otros casos, las historias o los relatos de vida son tomados como fuente de datos y utilizados para encontrar en ellos lo que se busca más allá de ellos. Es el caso, por ejemplo, de Daniel Bertaux en la investigación ya citada acerca del paso de la panadería arte-

sanal a la industrial en Francia. ¿Dónde encontrar este proceso? El proceso está en vivo en aquellos que lo han vivido y en el transcurso de la historia que han vivido, esto es, en los panaderos que vivieron el proceso y en el proceso tal como lo vivieron. Habrá que buscarlo en la vida de los panaderos, en su historia de vida. Pero no en toda ella sino en ese tiempo que corresponde al proceso mismo. Bertaux se servirá, por tanto, de relatos de vida más que de historias de vida.

En cualquiera de estos casos, la historia de vida es utilizada ya sea como técnica, como instrumento para otra cosa o, es su uso en Bertaux, como el método de acceso a la realidad social. En cualquier caso, se reduce a la función de auxiliar.

¿Puede pensarse en una investigación en la cual la historia de vida no sea utilizada para otra cosa más allá de ella misma? ¿Una investigación en la cual la historia de vida sea lo que se ha de investigar?

Centrarse en la historia de vida como en el qué de la investigación y no como en un instrumento de ningún tipo para otra cosa es la posición más actual al respecto. Esta es la mejor manera para aprovechar toda su potencialidad heurística.

No quiere ello decir que los otros usos sean científicamente "ilícitos" sino que se quedan cortos y reducen a segundo plano lo que debe y puede ocupar el primero.

¿Qué fundamento se puede aducir para sostener una investigación centrada en la historia misma? En palabras de Ferrarotti (1981, p. 4), "la historia de vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo idiográfico". Siendo esto así, en la vida de cada cual está toda su sociedad vivida subjetivamente, que es la única manera de ser vivida que una sociedad tiene, pues una sociedad existe en sus miembros o no existe en absoluto.

Una historia de vida es una práctica de vida, una praxis de vida en la que las relaciones sociales del mundo en que esa praxis se da son internalizadas y personalizadas, hechas idiografía. Esto es lo que justifica poder leer o descubrir toda una sociedad en una historia de vida. De nuevo, en términos de Ferrarotti, "todo acto individual es una totalización de un sistema social" (1981, p. 45). Más claramente, en otro pasaje del mismo autor:

> El acto como síntesis activa de un sistema social, la historia individual como historia social totalizada por una praxis: estas dos proposiciones implican un camino heurístico que ve lo universal a través de lo singular, que busca lo objetivo sobre lo subjetivo, que descubre lo general a través de lo particular. A nuestro parecer, esto invalida la validez universal de la proposición aristotélica: "No existe ciencia que no sea ciencia de lo general." No. Puede existir la ciencia de lo particular y de lo subjetivo y tal ciencia llega por otras vías –vías en apariencia muchas veces paradójicas– a un conocimiento de lo general (1981, p. 47).

Según esto, no tiene sentido preguntarse cuántas historias de vida son necesarias para un estudio social determinado. Con una es suficiente. Se está aquí fuera de toda consideración de tipo estadístico o representativo.

Sin embargo, la cosa es un poco más compleja de lo que el mismo Ferrarotti parece indicar. En mucho depende de qué es lo que se busca en la historia de vida o con la historia de vida. En la mayoría de los casos se han buscado y se buscan datos, esto es, hechos comprobables, objetivos, sea este término entendido en sentido fuerte o en sentido débil.

Cuando se buscan *datos* en las historias de vida, se plantean todos los problemas que los datos plantean en cualquier método o enfoque investigativo. Sobre todo la confiabilidad de los mismos. Es claro que, en este caso de las "historias de vida" toda la problemática de los datos tiene características propias cuyo examen detallado nos sacaría de los límites impuestos a este estudio.

La *confiabilidad* tiene su manera de ser afrontada en los métodos cuantitativos. En cada método cualitativo ha de ser resuelta por vías específicas. En general, de todos modos, la confiabilidad se resuelve por la contrastación entre datos, sea por número, sea por repetición, sea por confirmación de nuevos y otros con respecto a aquellos bajo examen.

Si se buscan datos, hay que multiplicar las historias de vida. ¿Cuánto? ¿Cuántas historias de vida son necesarias? Puesto que la muestra estadística no es la adecuada por múltiples motivos, se recurre a distintos procedimientos muchas veces poco convincentes. Cuando Lewis selecciona a la familia Sánchez para su estudio, indica, como de pasada, pero quizá sugiriendo una cierta representatividad, "la familia Sánchez formó parte de una muestra al azar de 71 familias seleccionadas en Bella Vista para fines de estudio" (p. xxvii). Sin embargo, más adelante recurre a criterios netamente subjetivos en cuanto basados en su experiencia y cuyo valor tenemos que aceptar confiando en su palabra: "[...] me di cuenta de que esta sola familia parecía ilustrar muchos de los problemas sociales y psicológicos de la vida mexicana de la clase humilde" (p. xxix).

Otros resuelven la confiabilidad mediante la muy socorrida y a veces mal conceptualizada y peor utilizada "triangulación", que es un procedimiento al fin y al cabo de contrastación. El número de historias será, entonces, el necesario para "triangular".

M. Catani (en Marinas y Santamarina, 1993) –pero no es él solo, también Ferrarotti– considera que es suficiente una sola historia, pero ello se justifica, según L. V. Thomas en el prefacio a la obra del mismo Catani, *Tante Suzanne* (1982), mediante tres criterios de validación. Traduzco y reproduzco:

> Las referencias a la vida cotidiana son lo suficientemente numerosas como para designar, más allá de las características personales, un modo de vida [...] avaladas además por la descripción de la vida cotidiana (del pequeño pueblo) [...]; la segunda forma de verificación es ofrecida por los encuentros con los contemporáneos del narrador: se constata una convergencia que reenvía directamente al sistema de valores, cuando aparecen las mismas opciones a propósito de situaciones diferentes [...]. La observación constituye, finalmente, una tercera forma de verificación [...]; las entrevistas de control se escalonan durante 10 años y contienen siempre, bajo aspectos anecdóticamente nuevos, la referencia a los mismos valores (*passim*).

Catani puede hacer eso porque en realidad no se atiene exclusivamente a los datos ni está obsesionado por ellos.

Alguien, como Nicole Gagnon en Canadá, multiplica los relatos hasta 150, pero esto ya está regido, en el fondo, por criterios más cuantitativos que cualitativos.

Quien ha encontrado un medio ingenioso para resolver el problema del número de historias de vida necesarias es Daniel Bertaux mediante el concepto e instrumento denominado por él *saturación* (*véase* en Marinas y Santamarina, 1993). Según esto, un tema se considera completo en cuanto a los datos que lo constituyen cuando un nuevo relato de vida no añade nada distinto de lo que aportaron los relatos precedentes. Así pues, los relatos se han de multiplicar hasta que ya no surjan novedades. En ese momento se considera que el tema está razonablemente "saturado".

Si en vez de centrarse en los datos, la investigación se centra en la historia misma de vida sin buscar nada distinto de lo que ella comunica sino el sentido que en ella está presente y que pone las condiciones de posibilidad para que sea la que es y no otra, el investigador se encontrará de frente con los "significados" que construyen esa vida y esa historia. Si en vez de centrarse en los *datos*, se centra en los *significados*, esto es, en esos complejos culturales que, a partir de las prácticas de vida comunes a un grupo humano determinado (comunidad o sociedad) y participadas por todos sus miembros, se constituyen como integraciones de esas mismas prácticas, de experiencias, valores y representaciones sociales idiosincrásicas del grupo y por lo mismo generales (nomotéticas) en todos y cada uno de dichos miembros, bastará una sola historia

pues en cada persona está la cultura y cada persona está en su cultura. Como ha dicho Edgar Morin:[7]

> Se trata no tanto de un determinismo sociológico exterior, sino de una estructuración interna. La cultura, y, por el camino de la cultura, la sociedad, están en el interior del conocimiento humano; el conocimiento está en la cultura y la cultura está en el conocimiento. Un acto cognitivo individual es *ipso facto* un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual.

La persona que narra su historia tiene control sobre muchos de los datos de esa historia, esto es, al disponerse a narrarlos, tiene conciencia de ellos y por lo mismo controla si los va a narrar o no y cómo los va a narrar. Sobre otros no lo tiene ya sea porque los ha olvidado, ya sea porque "se le salen" sin querer, ya sea porque están distorsionados en su memoria, pero sobre los significados no tiene ningún control pues están presentes en toda su vida y en toda su forma de narrarla: en el lenguaje, en la organización, en el ritmo de la narración, en la veracidad tanto como en la falsedad consciente o inconsciente de lo narrado, etc. La persona no posee los significados sino que es poseída por ellos. En este sentido, Ferrarotti tiene razón cuando afirma que la sociedad está en cada persona; sólo se trata, por parte del investigador, de descubrirla.

Lo importante en esto es que en la historia de vida de una persona se conoce toda una sociedad, no tanto en sus datos, que pueden conocerse de múltiples maneras, sino en las estructuras profundas que constituyen su sentido. Para esto, no hay mejor vía que la "historia de vida". La "historia de vida" se convierte, así, en todo un enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales. No solamente en un método propio sino en toda una manera autónoma de investigar, con sus propios fundamentos teóricos y sus propios modos de conducir la producción del conocimiento.

ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA

Dada una historia de vida, ¿cómo producir en ella, con ella y desde ella un conocimiento o, lo que es lo mismo, cómo llevar a su término la investigación?

[7] Edgar Morin, "Cultura y conocimiento", en P. Watzlawick y P. Krieg, *El ojo del observador*, Gedisa, Barcelona, 2000, p. 78.

Como ya he dicho, las historias de vida se pueden "usar" como técnica o como método, para confirmar, ampliar, ilustrar, etc., una determinada investigación. El cómo dependerá de cada caso.

Cuando el centro de atención se dirige a los datos, los procedimientos seguirán alguna de las muchas formas cualitativas del análisis de datos con instrumentos tomados de la etnometodología, del análisis de discurso, de la contrastación de experiencias, etcétera.

Algunos autores, como Lewis, presentan las historias directamente, bajo el supuesto de que "los hechos hablan por sí mismos", lo cual no impide que luego los hagan hablar editándolos según el criterio del investigador y deduciendo de ellos o confirmando con ellos determinadas teorías como la "cultura de la pobreza" del mismo Lewis.

En ninguno de estos casos, las historias de vida son tomadas como forma epistemológicamente autónoma de producir conocimientos.

Cuando el centro es la historia misma en sus significados estructurales, los recursos para el estudio, el análisis y, por ende, la producción de conocimientos, no pueden prescindir de una aproximación *hermenéutica* a la realidad. La hermenéutica, como práctica de comprensión, interpretación y aplicación, es el modo general de investigar. Dentro de este marco, se podrá recurrir a y enfatizar un procedimiento sobre los otros o se podrán poner en ejercicio varios de ellos. Así, alguien trabajará la hermenéutica desde una postura fenomenológica, otro podrá servirse de un análisis hermenéutico de discurso o podrá, como quien esto escribe, plantearse una *metódica* más que un método, esto es, una *posición de apertura a toda posibilidad y práctica de método* según la comprensión hermenéutica de la historia lo demande.

POSICIÓN DEL AUTOR

Para terminar, resumo, en tres puntos y de manera muy sintética y, por ende, muy incompleta, mi postura y la del *Centro de Investigaciones Populares*, que desde hace más de 20 años dirijo y en el que investigamos con historias-de-vida:

1. Entre todas las formas posibles de historias, nos hemos decidido por la que antes se ha definido como *historia-de-vida*, pues nos parece esencial la relación presente y actual de quienes intervienen en su producción. En lugar de los términos "narrador y entrevistador" o "investigador e investigado" y otros similares, usamos los de "historiador" (de quien es la vida que se historia) y "cohistoriador" (aquel que comparte con el historiador la historia cuando es narrada y que establece con él la relación en la que la historia se hace tal).

2. Una historia-de-vida no comienza cuando se empieza a grabar su narración sino mucho antes, en lo que conocemos como su pre-historia, esto es, el tiempo en que se establece la relación del investigador-cohistoriador no sólo con el historiador sino también y en igualdad de importancia con el mundo-de-vida al que pertenece el historiador mismo. Este tiempo, que está caracterizado por la in-vivencia (el vivir integral dentro) del investigador en dicho mundo-de-vida en con-vivencia con el historiador y los convivientes de ese mundo, cumple dos funciones indispensables: la primera, que historiador y cohistoriador se fusionen, por pertenencia, en un horizonte hermenéutico compartido en cuyos marcos se produce la historia-de-vida y va a ser comprendida-interpretada; la segunda, para que la historia se produzca, como narración, en una relación profunda de confianza entre ambos. Así se ponen las condiciones para que un mundo-de-vida (sociedad, comunidad, cultura) pueda ser conocido realmente desde dentro.

3. La interpretación se hace siempre en grupo de investigadores –pertenecientes por origen o por inducción al mundo-de-vida del historiador y ubicados en su horizonte hermenéutico– en el cual el historiador ha de ser activamente incluido siempre y hasta donde ello sea posible. Así, no hay investigador ni investigado, sino que todos, como miembros de un mismo mundo y copartícipes de un mismo horizonte, producen conocimiento en igualdad de condiciones y en diversidad de preparación y apertura intelectual.

BIBLIOGRAFÍA ACERCA DE "HISTORIAS DE VIDA"

Esta bibliografía no se limita sólo a los libros citados en el texto anterior ni a una simple ficha de los que se indican. Con la finalidad de ayudar al lector no experto en la materia, dentro de los objetivos de este libro, algunos de ellos van acompañados de un breve comentario orientativo.

Historia oral

Si bien la "historia oral" no coincide con lo que hemos llamado "historias de vida" en general, muchos autores consideran ambos términos casi como sinónimos, puesto que las historias de vida son

documentos orales en su mayoría y, en cualquier caso, testimonios contemporáneos del investigador. Lo propio de la historia oral es que los documentos se ponen al servicio de la historia y funcionan como fuentes historiográficas. Las historias de vida pueden caer también bajo ese rubro, especialmente para lo que se ha llamado "la historia desde abajo", desde el hombre común en la vida cotidiana.

Joutard, Philippe, *Esas voces que nos llegan del pasado*, FCE, México, 1999.
Editado por primera vez en francés, en 1983, esta obra ha conservado su vigencia. Esta segunda edición en castellano va acompañada de unos apéndices en los que se actualizan los contenidos y la bibliografía. Tratado muy completo acerca del tema y todos sus aspectos tanto teóricos como metodológicos.

Sitton, Thad y otros, *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, FCE, México, 1993.
Como el subtítulo lo indica se trata de un texto didáctico que sirve muy bien, además, como introducción para quienes quieran iniciarse en el tema.

Torres, Alfonso y Lola Cendales, *Los otros también cuentan*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1993.
La "historia oral", especialmente en América Latina, ha entrado a formar parte también de los procesos de educación popular y de elevación cultural y social de los sectores sociales menos favorecidos. En este texto se discuten ampliamente y se exponen en forma práctica los fundamentos teóricos y los procedimientos propios de lo que se conoce como "recuperación colectiva de la historia", movimiento que tiende a producir la "historia desde abajo" de las comunidades populares.

Acerca de "historias de vida"

Córdova, Víctor, *Historias de Vida*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1990.
Pequeño manual sencillo y elemental, pero sólido en contenido, muy adecuado para un primer contacto con el tema.

De Miguel, Jesús M., *Auto/biografías*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1996.
Según propia confesión del autor, este manual desea ser continuación del de Pujadas, reseñado, limitado a las biografías y autobiografías. Especializado en este campo, el texto lo trata ampliamente y con detalle. El autor aparece todavía bastante apegado a un cierto "objetivismo" de corte tradicional que, a mi entender, no le permite resolver adecuadamente las dificultades que él mismo plantea y que no son sino las que tradicionalmente se esgrimen. Por otra parte, es muy completo como información.

Ferrarotti, Franco, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.
Ferrarotti es un autor indispensable en este tipo de investigación y ésta es su obra básica al respecto. Lastimosamente, no he saber de alguna versión al castellano por más que he buscado. Hay versión francesa prologada por Balandier: *Histoire et histories de vie*, Librairie des Méridiens, París.
Anteriormente, Ferrarotti publicó un artículo que anunciaba ya los contenidos principales de esta obra, *Sobre la autonomía del método biográfico*, que se puede leer con provecho en la obra arriba reseñada de Marinas y Santamarina. También puede encontrarse en: Jean Duvignaud, *Sociología del conocimiento*, FCE, México, 1979.
El mismo autor ha retomado, ampliado y profundizado el tema en otras obras, entre las cuales se puede fácilmente encontrar en castellano: *La Historia y lo cotidiano*, Península, Barcelona, 1991.

Magrassi, Guillermo E. y Manuel M. Roca, *La "Historia de vida"*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
Uno de los pioneros latinoamericanos en cuanto texto, en la primera parte presenta, en forma de resumen muy completo y hoy un tanto superado, el tema. Lo reseño aquí, sobre todo porque en la segunda parte reproduce un documento ya clásico y que difícilmente se encuentra en castellano: *Criterios para una historia de vida*, de John Dollard.

Marinas, José Miguel y Cristina Santamarina, *La historia oral: métodos y experiencia*, Debate, Madrid, 1993.
A pesar del título, el contenido va más allá de la historia oral propiamente dicha. La obra es interesante porque consiste en una excelente compilación de textos significativos de los principales autores que se han referido a nuestro tema. Bertaux, Catani, Denzin, Ferrarotti, Maffesoli, Gagnon y otros están bien representados.

Plummer, Ken, *Los documentos personales*, Siglo XXI, Madrid, 1989.
Casi un clásico. Quizá la obra más citada acerca del tema en cuestión. Trata no sólo de historias de vida sino, como dice el título, de los documentos personales en general planteando y discutiendo los problemas epistemológicos, teóricos, metodológicos y éticos que propone su uso en la investigación. Indispensable.

Poirier, Jean y otros, *Les récits de vie*, Presses Universitaires de France, París, 1983.
No conozco traducción castellana. Útil para quien lea francés y se esté iniciando en este trabajo, sobre todo por los ejemplos prácticos que ofrece.

Pujadas Muñoz, Juan José, *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1992.
Texto introductorio, teóricamente sólido y bien informado. Definidamente crítico del positivismo, opta por una clara posición epistemológica, teórica y metodológica renovada y centrada en la revaloración de lo humano para la ciencia. El lector encontrará en él la fundamentación filosófica y ética que sostiene el "método", además de claras orientaciones procedimentales y técnicas.

"Historias de vida": trabajos prácticos

Barnet, Miguel, *Biografía de un Cimarrón*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
Un clásico latinoamericano que en 1986 contaba ya con 36 ediciones, su primera publicación fue en 1966.

Catani, Maurizio y Suzanne Mazé, *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*, Librairie des Méridiens, París, 1982.
Muestra muy importante de lo que un sector de la escuela francesa actual está haciendo.

Lewis, Oscar. De este autor, vale la pena leer, teniendo siempre en cuenta algunas reservas críticas, por lo menos tres obras: *Los hijos de Sánchez, Pedro Martínez* y *La vida*, editadas actualmente por Grijalbo.

Valero, Helena, *Yo soy napëyoma*, Fundación La Salle, Caracas, 1984.
Historia-de-vida de una mujer raptada por los indígenas yanomami en la frontera venezolano-brasileña cuando tenía 13 años. Recogida por Renato Agagliate y editada por Emilio Fuentes.

Las dos historias siguientes han sido trabajadas por quien esto escribe y su Centro de Investigaciones Populares. Se presenta no sólo el texto de las historias sino también un estudio hermenéutico de las mismas paso por paso. El texto del estudio acompaña al texto de cada historia. En la introducción se exponen las bases teóricas, metodológicas y técnicas que sustentan todo el trabajo. Intercaladas en el texto del estudio aparecen transcripciones de algunas sesiones de trabajo del equipo. El lector interesado puede seguir en ellas los procedimientos de análisis utilizados.

Moreno, Alejandro y otros, *Historia-de-vida de Felicia Valera*, CONICIT, Caracas, 1998.

——, *Buscando padre, historia-de-vida de Pedro Luis Luna*, UC-CIP, Valencia, 2002.

c) LA INVESTIGACIÓN ENDÓGENA

La investigación endógena (investigación generada desde adentro) es una investigación etnográfica en la que los investigadores pertenecen al grupo que investigan. Están asistidos y asesorados, no guiados, por un experto externo al grupo, pero son ellos quienes eligen el objetivo y el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos, diseñan la investigación y la ubican dentro de su marco de referencia.

En particular, la investigación endógena se ha demostrado valiosa, útil y, prácticamente, indispensable en el estudio profundo

de grupos difíciles de estudiar y comprender "desde afuera", como encarcelados, *ghettos*, ciertos grupos de obreros y empleados, tribus indígenas, etcétera.

Justificación filosófica

Los miembros de una cultura o grupo especial comparten una estructura propia subyacente de razonamiento que por lo general no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. Este modo de pensar y de ver las cosas explica y da razón de su comportamiento en las áreas más diferentes: estructura de su lógica, organización social, jerarquía de valores, concepto de los externos al grupo, etc. Toda investigación seria deberá entrar plenamente en este mundo interno si desea comprenderlo.

La investigación endógena parte de la idea de que los miembros de esos grupos están en posición privilegiada para estudiar sus problemas; no cualquier miembro, pero sí muchos, entre los cuales habrá que seleccionar algunos, de acuerdo con ciertos criterios y según el problema que se desea estudiar.

En esta exposición acerca de la investigación endógena seguimos, fundamentalmente, las ideas de M. Maruyama, quien ha publicado una docena de obras acerca del tema, las cuales están sintetizadas en dos de las que aparecen en nuestra bibliografía (1981a, 1981b). Maruyama investigó, sobre todo, los *problemas de violencia* en las cárceles, pero coincide básicamente, en su metodología y conclusiones, con Elden (1981), quien estudió problemas de obreros y empleados en empresas, y con Worth y Adair (1972), que estudiaron las tribus navajo (EUA).

El hecho básico que pone Maruyama como fundamento de la investigación endógena es que las diferentes perspectivas de una realidad radican, a fin de cuentas, en diferentes concepciones epistemológicas. Si un grupo étnico, cultural o situacional tiene una estructura lógica y de pensamiento propia, tiene, por eso mismo, una teoría del conocimiento, una epistemología especial.

El estudio de un grupo o una cultura en forma exhaustiva se realizará en varios pasos:

a) *Investigación endógena*: El grupo es estudiado por sus propios miembros mediante el uso de epistemología, metodología y diseño de investigación endógenos y con su propio foco de interés.
b) *Visión binocular*: La investigación endógena y la exógena (hecha por personas externas al grupo) se yuxtaponen para

producir una "visión binocular", así como la visión del ojo izquierdo y la del derecho se combinan para producir la percepción de una tercera dimensión, nueva y diferente de las visiones monoculares.

c) *Antropología poliocular*: Varios estudios internos (hechos por subgrupos internos) producen una visión poliocular endógena; varios estudios externos (hechos por diferentes grupos externos) producen una visión poliocular exógena. Cuando se combinan una visión poliocular endógena con una visión poliocular exógena, obtenemos una antropología poliocular.

En esta exposición metodológica nos limitamos a presentar únicamente la investigación endógena, es decir, el primer paso hacia una antropología poliocular.

PROBLEMÁTICA Y COMPLEJIDAD

En muchas investigaciones se ha usado a los sujetos estudiados para recoger información, pero es relativamente nuevo el hecho de que éstos realicen también el trabajo de conceptualizar, elegir el foco de interés y relevancia, escoger la hipótesis, estructurar la metodología, diseñar la investigación, analizar los datos y llegar a una teoría. Esto se debe a que sólo se han aceptado los trabajos planificados de acuerdo con un formato académico, y no los estructurados con un formato endógeno. Sin embargo, los investigadores endógenos llegan a la conclusión de que "cuanto menos educados o entrenados estén los investigadores endógenos con criterios académicos, más profundos e interesantes son los resultados de su trabajo" (Maruyama, 1981a; Worth y Adair, 1972). De una manera particular, los investigadores endógenos han demostrado ser superiores en sus proyectos a los investigadores académicos en tres aspectos importantes, además de lo relacionado con el enfoque epistemológico: filosofía de la comunicación, disonancia de intereses y disonancia crítica. Veamos con más detalle estos tres aspectos.

Filosofía de la comunicación

Un método de investigación llevado de fuera a un grupo o cultura puede producir resistencia a la comunicación o un intento de dar respuestas falsas. Maruyama ilustra esto con un ejemplo de sus estudios de la comunicación interpersonal en los países escandinavos. En Suecia, el fin principal de la comunicación interpersonal es la trasmisión de hechos. En Dinamarca, por el contrario, es la perpetuación de una atmósfera familiar y un cómodo equilibrio del afecto. Los suecos buscan el interés concreto y una cuidadosa objetividad, mientras que los daneses cultivan el arte de no herir los sentimientos ajenos. Esta situación lleva a los extraños a cometer un error casi inevitable en el trato con ellos, especialmente con los daneses, al mostrarles interés por su país, su cultura y sus cosas, y a descuidar lo que ellos más valoran en las relaciones humanas.

Disonancia de intereses

Si un investigador de clase media realiza un estudio en su medio, ordinariamente hay una convergencia de metas, hay resonancia de intereses entre él y los miembros de ese ambiente; pero si el estudio es realizado en un medio o cultura muy diferente, generalmente lo que hay es disonancia de intereses: el investigador busca un beneficio para la comunidad académica, para un museo, para su reputación o promoción personal o, simplemente, para cobrar un sueldo. Esto lo perciben de inmediato los miembros del grupo y, entonces, se protegen y dan información falsa, irrelevante o superficial.

En la investigación de los reclusos en la cárcel (Maruyama, 1981b), se reveló con claridad que los prisioneros percibieron al investigador académico como un estudioso interesado en: probar una hipótesis académica; probar una teoría; producir publicaciones como un medio de reconocimiento, reputación o promoción; ganar prestigio por haber trabajado con "criminales"; ganar o vivir de un salario, etc. Sin embargo, ellos pensaban que la investigación debiera ser realizada por las siguientes razones: para dar a conocer a la sociedad sus condiciones de vida y de trabajo, el trato físico y mental que les daban y las condiciones ambientales que produce el crimen; para abrir un canal de rectificación de la injusticia; para mejorar sus programas vocacionales y educativos en la prisión; para dar a conocer al público sus sentimientos y opiniones; para tener la oportunidad de ser oídos y respetados como seres humanos; para resolver sus problemas psicológicos; para prevenir a los jóvenes de llegar a ser criminales.

La disonancia de intereses produce información falsa de parte del entrevistado. Éste capta la disonancia de varias formas, pero sobre todo por la *actitud instrumentalista* con que lo trata el entrevistador, la cual se manifiesta de muchas maneras: en las preguntas prefijadas que no se adaptan a lo que él quiere comunicar;

en considerar al entrevistado como una máquina de respuestas; en atender más a su historia de archivo que a lo que él dice; en la actitud de "experto" o "científico" que muestra; en su desconfianza, insensibilidad y falta de interés por los sentimientos del entrevistado; en sus evasiones, distanciamiento, ingenuidad y apatía por todo lo que es significativo para el entrevistado.

Por lo general, cuando un investigador se sirve de un sujeto para sus fines, éste intenta hacer lo mismo con él para los suyos y, si no le es posible, se defiende no dejándose explotar, dándole información intrascendente, falsa y hasta intencionalmente engañosa. Es posible superar estas situaciones si se busca una resonancia de intereses entre el investigador y los miembros del grupo en estudio y se hace converger los intereses de ambos en todo el diseño de la investigación, como se hizo en el "Proyecto de la prisión", según explicaremos más adelante.

Disonancia de la "crítica"

En algunos ambientes o grupos, la vida implica varios tipos de peligros, de los cuales el investigador puede no ser consciente. Los miembros de un grupo, que son conscientes de que el investigador no conoce esos peligros, temen que, sin desearlo, permita la divulgación de la información fuera del ámbito de seguridad. En estas circunstancias proporcionarán falsa información con el fin de autoprotegerse. Este hecho suele llamarse distorsión de los datos debido a la *disonancia de la crítica*, es decir, una disonancia en la apreciación de los riesgos de dar información. Los peligros que los miembros de la comunidad temen pueden provenir ya sea de las personas relacionadas con el sistema de autoridad impuesto, como también de otros miembros de la misma comunidad.

Podemos ilustrar el fenómeno de la disonancia de la "crítica" con lo ocurrido en el proyecto de investigación en la prisión. En el ambiente carcelario el peligro provenía: de los compañeros de prisión, debido a la escasez extrema y su urgencia por cubrir las necesidades humanas básicas; de los guardias, que podían acentuar el vejamen y el abuso; de los espías que trabajaban para las autoridades de la cárcel, interesadas en impedir que saliera información comprometedora para ellas (abusos de autoridad, irregularidades, etc.); de los espías y contraespías que trabajaban para otros compañeros de prisión; de muchos peligros posibles o imaginados que podían derivarse de esa situación y ambiente concretos.

Resulta natural que en un medio como éste hubiera serias sospechas, por parte de los prisioneros, de que los investigadores

fueran espías disfrazados o, por lo menos, de que la información dada por ellos los pudiera comprometer de alguna forma. Asimismo, era lógico que las autoridades de la prisión temieran que los investigadores obtuvieran información comprometedora, que la investigación interfiriera con las actividades de rutina, que alterara el balance de poder entre los grupos o su posición tradicional, que amenazara la seguridad psicológica de las autoridades o el conocimiento y la competencia que creían tener en cuanto a la política y el trato de los prisioneros, etcétera.

METODOLOGÍA ENDÓGENA

Procedimientos metodológicos

El diseño de la investigación debe tener en cuenta todo lo dicho hasta aquí; concretamente, en el caso del proyecto de la prisión, tuvo que lograr la cooperación de las autoridades y la confianza de los reclusos. Ilustraremos de manera breve los procedimientos mediante los cuales se logró. La investigación se hizo en dos prisiones, que llamaremos prisión A y prisión B. En la primera, el equipo estaba formado por tres miembros con un nivel de educación de escuela primaria y pocos conocimientos de psicología y sociología; en la segunda eran seis miembros, dos de los cuales tenían algunos años de educación secundaria, y otro, cierto conocimiento de psicología. Con ambos grupos trabajó un "experto" o director (Maruyama), y fueron visitados tres o cuatro veces por un psicólogo.

Los miembros de cada equipo no se conocían bien y desconfiaban uno de otro. Tenían diferentes intereses y estaban centrados en sí mismos. No conocían al experto y, al principio, tuvieron que "probarlo". Las reuniones durante el primer mes se parecían a un "grupo de encuentro" o a "sesiones de terapia de grupo". Después, en forma gradual, tomaron el proyecto como algo suyo, que podía ser realizado a su modo y con las libertades de que disponían en la prisión. Decidieron que si hacían algo tenía que ser útil para la sociedad, pero sobre todo para sí mismos. Acostumbrados a la vida de la prisión, vida sin sentido para ellos, el proyecto les creó un nuevo desafío y un motivo de inspiración. En el segundo mes, había ya en los equipos un sentimiento de solidaridad, de compromiso y de dedicación.

La primera crisis fue originada por la visita del psicólogo que, aunque vivía a más de 3000 millas de distancia, su nombre figuraba en el proyecto, como pretexto para asegurar el financiamien-

to del mismo. El psicólogo les dijo qué era lo que tenían que hacer y cómo debían hacerlo. Cuando los miembros del equipo educada e indirectamente trataron de sugerir sus ideas y puntos de vista, él los rechazó por considerarlos como "no científicos". Después de esto, algún miembro del equipo quiso abandonar el proyecto; no obstante, con alguna reunión más se superó la dificultad al restar importancia a las ideas del psicólogo.

La función del experto en el equipo era la de un *catalizador*; usaba la técnica del *diálogo socrático*. En ningún momento le sugirió al equipo ideas o teorías psicológicas o sociológicas. Poco a poco, el equipo empezó a producir conceptualizaciones altamente sofisticadas.

El equipo preparó el formato de una entrevista y la ensayó con algunos prisioneros; de esta manera, mejoraron después el formato y su práctica. La forma final fue la de una sesión de discusión; en lugar de preguntas y respuestas, se le concedió al entrevistado el tiempo que quisiera. El entrevistado era tratado como un invitado a una sesión de discusión. Las entrevistas tuvieron una duración media de dos días (en varias sesiones); las más largas duraron hasta siete días.

Cuando comenzaron las entrevistas había mucho recelo y sospecha por parte de los prisioneros. Los del equipo debían probarles que no eran espías. A medida que los entrevistados regresaban al grupo y contaban su experiencia y lo interesante y útil que era para ellos, las cosas fueron cambiando. Primero entrevistaron a los que tenían historia oficial de *violencia*, luego a los que eran considerados por sus compañeros como individuos con *tendencias violentas* y, finalmente, a los voluntarios que reunían los criterios de violencia. La lista de estos últimos aumentó mucho, hasta el punto de que llegó a ser símbolo de prestigio el ser invitado por el equipo. Algunos acudieron con notas preparadas y una información confidencial extremadamente peligrosa para ellos, tanto que el equipo tuvo que borrarla de la grabación: esto revela el nivel de confianza que tenían.

Cada visita ocasional del psicólogo creaba tensión y recelo. Sin embargo, el equipo había desarrollado una técnica para tratarlo: le daban lo que él quería y seguían adelante, imperturbables, con el proyecto.

El equipo concluyó su trabajo después de unos cuatro meses y medio. El éxito del proyecto se puede atribuir a los siguientes factores:

a) Permitir suficiente tiempo (un mes) para que las reuniones de "grupo de encuentro" desarrollaran una buena solidaridad y dedicación.
b) Permitir al equipo que diseñara un proyecto valioso y útil para el grupo al que pertenecían.

c) Permitir suficiente tiempo (tres meses) para la conceptualización, la selección del foco de interés, el diseño de la investigación y la realización de las entrevistas.
d) Proporcionar el tiempo necesario (hasta siete días) para que cada entrevistado pudiera expresar sus experiencias y puntos de vista, en una atmósfera acogedora y como un invitado.
e) Tomar todas las precauciones para prevenir la difusión de la información confidencial.
f) Dar suficiente tiempo (varios meses) a la población carcelaria para que alcanzara gran confianza en el proyecto.

Habilidad de los investigadores endógenos para conceptualizar

Una de las resistencias contra la investigación endógena se debe a la falta de entrenamiento profesional de los investigadores. En el proyecto de la prisión, el promedio de educación era de sexto grado de primaria. Sin embargo, tanto Maruyama como Worth y Adair concuerdan en que cuanto menos "contaminados" estén los investigadores endógenos por el entrenamiento académico, más perspicaces y profundos son sus resultados, y que los investigadores no entrenados pueden ser muy sutiles y capaces para investigar problemas relacionados con el medio en que viven.

El objetivo general de este proyecto era estudiar la violencia física interpersonal (luchas, peleas, etc.) en el ambiente carcelario, con la menor contaminación posible de teorías y metodologías académicas. Se dejaban a los investigadores todos los detalles de la investigación. El equipo que se formó en cada una de las dos prisiones tenía como tareas:

- Conceptualizar las dimensiones o factores que se iban a estudiar.
- Fijar y definir las categorías para cada dimensión o factor.
- Contrastar estas dimensiones, factores y categorías con datos preliminares para afinarlos, corregirlos, suprimirlos, aumentarlos, etcétera.
- Diseñar el formato de las entrevistas, su espíritu y sus detalles.
- Desarrollar el método para codificar los datos.
- Conducir las entrevistas.
- Codificar los datos.
- Analizar los datos.

El equipo de la prisión A, por ejemplo, hizo una lista de 18 dimensiones o factores, entre los cuales estaban "causas interpersonales o individuales de la violencia", "signos dados antes de los actos de violencia", "cómo eran percibidos los signos", "reacciones a los signos", etc. Cada una de estas dimensiones o factores estaba subdividida en numerosas categorías, y cada una de ellas iba seguida de una definición. Así, por ejemplo, en la sola dimensión "causas interpersonales e individuales de la violencia" había 64 categorías. Una de ellas era "demostrar no ser tonto", y tenía como definición: "Cuando una persona hace ver que los otros no lo pueden pisotear."

Habilidad de los investigadores endógenos para registrar, codificar y analizar los datos

El documento completo de los dos equipos superaba las 1200 páginas dactilografiadas a espacio simple. Además de registrar las 18 dimensiones o factores para 241 incidentes de violencia, los investigadores endógenos también registraron los siguientes cinco ítemes para cada uno de los 42 entrevistados:

- Estructura global de la violencia en el entrevistado.
- Variaciones, en ciertos incidentes, de la estructura global.
- Filosofía de la vida e imagen de la sociedad que tiene el entrevistado.
- Descripción del entrevistado durante la entrevista.
- Apariencia e impresiones personales.

Validez y confiabilidad

En otra de sus obras (1969), Maruyama trata ampliamente los métodos que los investigadores endógenos desarrollaron para contrastar la validez y la confiabilidad de sus resultados, y hace ver el nivel de sutileza, sofisticación y habilidad con que lo hacen. Asimismo, plantea la cuestión de si los datos obtenidos por estos investigadores son diferentes de los obtenidos por investigadores sociales desde afuera. La respuesta es afirmativa: hay numerosos actos de perspicacia y discernimiento, tanto en el nivel conceptual como en el factual. De ellos se ofrecen muchos ejemplos.

Criterios para la selección de investigadores endógenos

Maruyama, después de la descripción de estas investigaciones, ofrece una lista de criterios para la selección de futuros investigadores:

a) No se requiere educación formal.
b) Debido a que la resonancia de intereses entre los investigadores y el grupo es crucial, el criterio más importante para la selección de los investigadores endógenos es la semejanza de metas con el grupo en estudio. Deben tener una gran identificación con él. De preferencia, deben ser miembros de su propia base. No deben ser filósofos o eremitas, ni de esas personas que lo saben todo, ni de esos que se alienaron de su propia cultura y se identificaron con una ajena. Son preferibles las personas de una sola cultura, las menos contaminadas, las que han compartido experiencias, sentimientos, intereses, metas y propósitos con la gente de la base.
c) Deben ser industriosos y tener capacidad de dedicarse a lo que emprenden.
d) Ser sensibles y saber relacionarse con las personas de todas las categorías que forman el grupo que se va a estudiar.
e) Deben tener ciertas destrezas indispensables, como manejar aparatos de grabación, transcribir reportajes, etcétera.

Conviene poner especial atención en el peligro de que el director de la investigación delegue en alguien la selección y la supervisión de los miembros del equipo. El inicio de toda investigación endógena exige dos cosas igualmente importantes:

a) Familiarizarse directamente con los diferentes sectores de la base del grupo que se va a estudiar, sin servirse de intermediarios; lograr conocer personalmente a varios individuos de cada sector y seleccionar, entre los varios sectores, a los miembros del equipo; esto puede tomar varias semanas.
b) Construir el equipo partiendo de la base hacia arriba y no de arriba hacia abajo: primero se deben elegir los miembros y después el coordinador, si es necesario, y no elegir un coordinador que después escoja a los miembros.

8

El método de investigación-acción en el aula

INTRODUCCIÓN

El *método de investigación-acción*, sin llamarlo así, es, sin duda alguna, el método más natural y cónsono con la actividad de la mente humana en todos sus ámbitos de acción, ya se trate de los más técnicos y sofisticados o de los más corrientes de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, los técnicos que pusieron "a punto" el avión de pasajeros *Concorde*, no se contentaron con la realización precisa de todos y cada uno de los miles de planos, sino que lo probaron por partes lenta y calculadamente docenas de veces, corrigiendo infinidad de sectores, hasta que todo estuvo perfecto. Igualmente, en la vida diaria, probamos, corrigiendo, modificando y ajustando las cosas, y yendo hacia adelante y hacia atrás las veces que sea necesario, hasta lograr lo que deseamos.

Este capítulo no se refiere al método de investigación-acción en su sentido y aplicaciones generales. Para ello, remitimos al lector a nuestra obra *Comportamiento humano* (2a. ed. 1996, cap. 12), donde lo exponemos con una visión más amplia y general. En este capítulo, en cambio, exponemos este método en su aplicación específica a la *investigación-acción en el aula*, ya que es una de las áreas donde ha tenido mayor difusión y aplicación.

Por todo ello, aquí tratamos de colaborar con una contribución metodológica en el estudio de la crisis educacional existente en

muchos países en vías de desarrollo, y consideramos que, entre los muchos factores responsables de la crisis, el trabajo del docente en el aula desempeña una función determinante. Vivimos una crisis educacional que se revela en el ausentismo, la deserción y en la repetición escolares, así como en el bajo nivel de la mayoría de los cursos y de la prueba de aptitud académica para el ingreso en las universidades. Que el desempeño del docente en el aula es un factor clave en la interpretación de esa crisis, se hace evidente cuando analizamos –y son muchas las investigaciones al respecto– el bajo nivel de preparación pedagógica y la escasa "vocación" con que llegan muchos docentes a esta profesión, e, igualmente, al constatar la óptima respuesta de los alumnos, en igualdad de condiciones socioeconómicas, carencias y problemas, cuando tienen maestros o profesores competentes y entregados vocacionalmente a su tarea educativa.

Analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigación acerca de un problema, antes que investigación para *solucionar* ese problema. La investigación-acción (IA) trata de realizar ambas cosas al mismo tiempo. Y la *investigación-acción en el aula* considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas; es más, afirma que los buenos docentes hacen esto en forma normal, como una actividad rutinaria y cotidiana. Lo que la metodología de la IA en el aula trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una "investigación científica" y, así, pueda ser presentado como un trabajo de grado o de ascenso en cualquiera de sus niveles, o como una investigación para un congreso o una revista arbitrada.

EL MÉTODO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico.

El método de la investigación-acción, tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una *nueva visión del hombre y de la cien-*

cia, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia contra el *ethos* positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos acerca de la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente, implica un compromiso con el proceso de *desarrollo y emancipación* de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso.

En consecuencia, la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos *coinvestigadores*, participando muy activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué *acciones* se programarán para su futuro. El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado.

Sin embargo, la IA, en su medio siglo de existencia, ha tomado básicamente dos vertientes: una más bien *sociológica* –desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1992, 1948), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970)– y otra más específicamente *educativa*, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliott (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones.

El "padre" de la "investigación-acción" es Kurt Lewin, quien utilizó este término por primera vez en 1944. Describía con él una forma de investigación que podía ligar el *enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social* y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales principales de entonces (administración de empresas, atención de grupos minoritarios, rehabilitación de grupos especiales, etc.). Lewin argumentaba que, mediante la IA, se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico. La IA, para Lewin, consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información acerca de la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica.

Según Lewin (1946), se trataba de una forma de *investigación-y-acción*, una especie de "ingeniería social", una investigación comparativa acerca de las condiciones y de los efectos de varias clases de acción social, una investigación que conducía a la acción. En su juicio, "la investigación que no producía sino libros no era suficiente" (p. 15). Por esto mismo, para él, "la investigación-acción de ninguna manera era de una categoría científica inferior a la propia de la ciencia pura" (*ibid.*). "El manejo racional de los problemas procedía en forma de una espiral constituida por etapas, cada una de las cuales se componía de un proceso de planeación, acción y obtención de información acerca del resultado de esta acción" (p. 18).

Lewin compara esta investigación-y-acción a la que desarrolla el capitán de un barco: observando la dirección del mismo, moviendo el timón, constatando los resultados de esa acción, volviendo a mover el timón, etc., hasta lograr la ruta correcta. La compara, igualmente, con el *modelo médico*. El médico, en efecto, a través del diálogo con el paciente, elabora un diagnóstico de la enfermedad; basándose en este diagnóstico, prescribe un tratamiento; luego, observando la posible mejoría del paciente y otros efectos del tratamiento, reelabora y afina el diagnóstico, y reestructura el tratamiento; y así hasta lograr el pleno restablecimiento y la salud general del paciente.

Pero, al igual que la medicina ha llegado a ser una ciencia respetable partiendo, en general, del estudio de casos y situaciones concretas, y buscando luego el patrón de "la enfermedad", así, la IA lograría, poco a poco, una *estructura generalizable* partiendo de los hechos estudiados.

Quizá, uno de los valores o méritos mayores de la IA es el nivel de *validez* que alcanza. Cuando se trata de actuar, el médico con su paciente o el profesional en un caso concreto, no es suficiente el conocimiento general, es necesario un conocimiento específico de cada caso para ver si se aplica o no en la situación concreta, lo cual sólo se logra con el ciclo "acción-reflexión-acción". Lewin es muy consciente de esto y lo pone como elemento distintivo de la IA:

> Para actuar correctamente no basta que el ingeniero o el cirujano conozcan las leyes *generales* de la física o de la fisiología. Deben además conocer el carácter *específico* de la situación concreta. Es decir, obtener la información mediante un adecuado diagnóstico de la misma. Para la acción se necesitan ambas clases de investigación científica (1946, p. 16).

EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Toda metodología incluye unos presupuestos filosóficos, ya que no hay valores absolutos en el conocimiento científico.

Desde el siglo XVIII, ha habido una fuerte creencia, en la cultura occidental, acerca de que el mejoramiento social llegaría con la extensión del pensamiento racional a todos los dominios de la vida humana y social. Quizá, de alguna manera, esa fe ha sido retada a medida que nuestros conceptos acerca de la racionalidad han probado no ser lo suficientemente fuertes y comprensivos para abordar la variedad de problemas y asuntos de la vida humana y social.

Siguiendo a los filósofos y científicos sociales de la escuela de Frankfurt, y especialmente a Habermas en su *Teoría crítica de la ciencia*, podemos distinguir tres categorías del proceso de investigación que dan origen, a su vez, a *tres tipos de conocimiento*, según que estén regidos por *el interés técnico, el interés práctico o el interés emancipatorio*. Según Habermas (1982), para estas tres categorías de procesos de investigación puede demostrarse una interrelación específica entre reglas lógico-metodológicas e intereses directores del conocimiento. La misión de una teoría crítica de la ciencia es burlar las trampas del positivismo. Por esto, toda pretendida neutralidad científica es una *seudoneutralidad*, como toda pretendida objetividad cognoscitiva es simplemente una ilusión, pretensiones y actitudes que una ciencia social crítica deberá hacer conscientes y superar.

En cada tipo de conocimiento, el sistema de referencia fija reglas tanto para la construcción de teorías como para su comprobación crítica. El *interés técnico* (que sus promotores presentan frecuentemente como si fuera el interés de la sociedad en su conjunto) produce una racionalidad o conocimiento instrumental, que explora las interrelaciones hipotético-deductivas, la covariación de magnitudes observables, y es útil para la manipulación y el control del mundo físico o social.

El *interés práctico* genera, según Habermas, las ciencias histórico-hermenéuticas. En nuestra interacción con otros seres humanos, aprendemos a interpretar correctamente el significado de sus acciones. Esta comprensión recíproca implica empatía, aprecio y aceptación. El mundo del sentido de las cosas para el otro se nos esclarece por su similitud con el nuestro. El que comprende establece una comunicación entre ambos mundos.

Por último, el *interés emancipatorio* produce el conocimiento crítico y de la acción, fundamental en ciencias como la psicología, la sociología, la educación, la economía, la ciencia política, etc. Aunque

estas ciencias produzcan un saber nomológico, según Habermas (1982), una ciencia social crítica se esfuerza, además, por comprobar cuándo los enunciados teoréticos captan leyes invariantes de la acción social en general y cuándo reflejan relaciones de dependencia ideológicamente congeladas, pero en principio mutables. Si éste es el caso, el interés cognoscitivo emancipatorio desatará una autorreflexión y generará una crítica ideológica que producirá un saber crítico acerca de la ley que, si no la deroga, por lo menos la deja sin aplicación y sin efecto. La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales; sin embargo, es consciente de su función y, por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y de ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

La IA en el área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, y se ha impulsado sobre todo desde las mismas universidades y desde los centros de investigación educacional, oficiales y privados. En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos casi idénticos, pero sin darle expresamente el nombre de "investigación-acción", sino otros parecidos que hacen énfasis en la "participación" de los sujetos investigados.

Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la *vida del aula*, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir –a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines– los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del currículo y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

En efecto, al analizar el pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes, se percibe una cierta "esclerosis" del pensamiento y la rutina de diferentes estereotipos poco flexibles y bastante resistentes al cambio, que se apoyan

en una reproducción acrítica de la tradición profesional. Por ello, una reflexión y autocrítica serenas, pausadas y prolongadas acerca de su propio desempeño docente, del ejercicio y desarrollo de su actuación, como el que propicia la IA en el aula, generará un auténtico *autodiagnóstico* que, poco a poco, muy probablemente, irá consolidando una actitud de mayor autonomía personal y profesional, y terminará también en un mayor autoaprendizaje y en una visión futura optimista de un autopronóstico confiable, no sólo en el campo personal sino también en el institucional. "Los centros educativos se transforman, así, en *centros de desarrollo profesional del docente* donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica" (Pérez Gómez, en Elliott, 1990, p.18).

Esta orientación investigativa, que tuvo sus inicios en el Reino Unido, Australia y Canadá, se extendió luego a Alemania, Austria e Islandia, y, más recientemente, a Estados Unidos de América, España y el resto del mundo. Todo ello indica que responde a una necesidad muy sentida y vivida en el mundo de la educación contemporánea.

METODOLOGÍA

Aspectos generales

En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y del autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficiencia docente*, evaluada en su eficacia práctica.

Esta forma de orientación investigativa en el aula fue popularizada por el *Ford Teaching Project* que John Elliott dirigió entre 1972 y 1975, el cual involucró a 40 profesores de educación primaria y secundaria, y que aspiraba descubrir métodos de docencia eficientes examinando y analizando su propia práctica docente y de desempeño en el aula, por medio de la investigación-acción (Elliott, 1990, cap. VIII). Este proyecto de investigación animaba a los docentes a desarrollar hipótesis acerca de su docencia que pudieran ser compartidas por otros docentes y, en definitiva, ser usadas para mejorar su propia docencia. El *Ford Teaching Project* publicó un gran número de estudios de casos de docentes-investigadores y folletos acerca de técnicas de investigación, organizó conferencias acerca de investigación sólo para docentes y, en consecuencia, dio un enorme impulso al movimiento del docente-investigador.

Los métodos tradicionales de investigación crearon la ilusión de que sólo personas altamente calificadas podían investigar, pues "la ciencia" era una verdad apodíctica (verdad eterna: aquí y en todas partes, ahora y siempre), y despreciaba el resto del conocimiento simplemente como "vulgar"; la epistemología actual considera esa actitud como una utopía, posee una humildad intelectual mucho mayor, y, por ello, trata de ser lo más rigurosa, sistemática y autocrítica posible, y se contenta con hallar *verdades locales y temporales* que sean confiables y útiles para mejorar nuestra vida cotidiana. Es una ciencia dirigida, sobre todo, a la vida práctica, e introduce el concepto de *praxis* como síntesis entre teoría y práctica. Es más, aunque aprecia mucho la teoría –como patrón o estructura esencial de muchos casos particulares de la misma especie– considera que solamente son conocimiento auténtico y verdadero en la medida en que bajan de ese nivel de abstracción y se realizan y se aplican en la práctica del aquí-y-ahora.

Esto exige articular lo que Schön (1987) llama una "epistemología de la práctica" y lo que, desde Aristóteles, se ha denominado la "razón práctica", porque no se trata sólo de problemas de carácter técnico (como en el conocimiento instrumental: problemas acerca de medios para lograr fines particulares), sino que son problemas morales y "prácticos" acerca de cómo hacer lo que esté bien y, en nuestro caso particular de la investigación-acción en el aula, consistiría en determinar *cómo aprenden los sujetos lo que deben aprender*, o, en general, cómo un científico o un profesional construye una visión particular del mundo que lo convierte en un profesional competente y honesto. Según Schön (en Manrique, 1997), lograremos ese docente-investigador de su propia praxis en la medida en que alcancemos estas metas u objetivos parciales:

a) Formar y desarrollar un docente reflexivo en la acción y en la cotidianidad del aula de clases.
b) Vincular la teoría y la práctica del docente con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.
c) Reducir el espacio entre quienes producen el conocimiento y aquellos que lo aplican.
d) Promover al docente como sujeto y objeto de la producción de conocimiento práctico derivado de sus experiencias de aula.
e) Promover una imagen del docente más compenetrada con su realidad y con su práctica.

Principios de la IA en el aula

La IA en el aula se guía por una serie de postulados o principios fundamentales y operativos, que la definen y le dan su identidad epistémica, y que rigen sus procedimientos metodológicos. En general, no se trata tanto de aprender unas "técnicas" diseñadas no se sabe por quién, sino de tomar conciencia de los procesos naturales de nuestra mente ante un problema y aplicarlos –como ya señalamos– en una forma más rigurosa, sistemática y crítica, que son los atributos básicos del nivel de toda "cientificidad". Entre estos principios pudieran mencionarse como básicos los siguientes:

a) El *método* de investigación está enteramente determinado por la naturaleza del objeto o fenómeno que se va a estudiar. Éste es un postulado aristotélico general de toda pretensión epistémica. Por esto, sus estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos estarán en plena sintonía con la naturaleza del problema específico.

b) El *problema* de la investigación, al igual que su *análisis* e *interpretación*, *plan de acción* y *evaluación*, será descubierto y estudiado por el docente-investigador, que actúa e interactúa con la situación-problema, y a quien se le reconoce la capacidad básica para desarrollar su propio conocimiento. Por consiguiente, ese problema será generalmente un problema práctico cotidiano experimentado, vivido o sufrido por él, y no un problema teórico definido por algún investigador educacional en el entorno de una disciplina particular. Presentado desde afuera pudiera ser irrelevante para su vida como docente e, incluso, no tener sentido alguno.

c) Como la mayoría de los docentes consideran "la investigación" como algo ajeno y muy alejado de sus vidas y su mente alberga otros muchos estereotipos, mitos y falsas creencias al respecto, será necesario "romper ese hielo" aconsejándoles que lean algo, en el espíritu de este capítulo y de la bibliografía que lo acompaña, con el fin de que eleven su nivel de autoestima y capacidad investigativa respectiva; igualmente, se puede alcanzar este objetivo asistiendo a algún taller, seminario o conferencia acerca de la IA en el aula.

d) La actitud inicial del docente-investigador debe consistir en una *postura exploratoria* acerca de la compleja, rica y dinámica vida del aula, alejada, por tanto, de la actitud de simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados, y que considera este procedimiento como algo mágico y "científico" y como el mejor modo de orientar su práctica y resolver sus problemas. Sus problemas son *sus* problemas, únicos e irrepetibles, aunque haya muchos otros parecidos, ya que su situación es una situación particular, con hechos que se producen en situaciones concretas e involucran a personas concretas; es decir, que se necesita conocer las cosas en toda su especificidad.

e) La práctica investigativa del docente no debe distorsionar el valor educativo de su docencia; es decir, que, tratando de mejorar su eficiencia docente futura, desmejore la actual. Esto puede suceder cuando se adopta una postura "cientificista" que consiste en una secuencia mecánica de actos que se preocupan de registrar las actividades y se olvidan de los actores.

Etapas del proceso de la IA en el aula

Estas etapas y su contenido son aquellas que, sustancialmente, ya señaló Lewin desde 1946 para la IA en general y que también se han demostrado más efectivas, normales y corrientes de acuerdo con las experiencias contenidas en la bibliografía citada; es decir, aquellas que han producido la dinámica investigativa en esos estudios. En una situación concreta pudieran variar en razón de la singularidad de cada investigación. Por ello, el esquema metodológico que sigue debe tomarse únicamente como un modelo ilustrativo. Sin embargo, la metodología aquí presentada se inspira en los modelos de Lewin (1946, 1948), Corey (1953), Taba (1957), Ebbutt (1985), Elliott (1981), Kemmis y McTaggart (1982), McNiff (1992) y Martínez (1996b).

En las páginas que siguen especificamos detalladamente y abundamos en pormenores que pueden ser útiles sólo en determinadas investigaciones; por ello, enfatizamos que la mente humana del docente normal no seguirá todos esos vericuetos, sino que se centrará en los *aspectos más importantes de cada etapa* y, sobre todo, en aquellos que tienen más relación con su situación particular; deberá proceder como cuando uno va al supermercado: allí encuentra de todo, pero se lleva sólo lo que le interesa.

Etapa 1. Diseño general del proyecto

Los inicios son siempre bastante difíciles, especialmente cuando el docente carece de experiencia en investigación o, peor aún, cuando no domina bien la disciplina que enseña. Por ello, antes de poder estructurar las líneas generales de la investigación, es necesaria una

primera fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa. Esto ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos. Si su deficiencia proviene del poco dominio de su propia disciplina, debe tomar conciencia de sus debilidades y limitaciones y tratar de superar esa situación y carencia profesional.

Aunque la IA en el aula puede, en teoría, utilizar todos los métodos de investigación de las ciencias humanas, las ideas básicas para diseñar una investigación participativa en sus líneas generales girarán, en la mayoría de los casos, en torno a la *metodología cualitativa*, con énfasis en uno de los métodos *etnográfico* (sobre todo), *fenomenológico* y *hermenéutico*. Por ello, conviene que el docente conozca por lo menos la idea central de estos métodos, ya que le abrirán pistas o rutas por las cuales caminar en forma más expedita (*véase* estos métodos en los capítulos anteriores).

Etapa 2. Identificación de un problema importante

Esta fase debiera tratar de identificar los problemas más importantes que el docente desea enfrentar y solucionar. El sentido del problema surge de la importancia del mismo, cuyo interés exige una solución. Es difícil encontrar docentes libres de necesidades y problemas que no merezcan ser estudiados; puede ser que algunos no sean estrictamente personales, sino que trasciendan e involucren la institución educativa donde trabaja e, incluso, los programas y la sociedad y sus valores. La identificación acuciosa y esmerada de un problema importante es la clave del éxito de todo el proyecto; por esto, necesita una atención especial. El problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy práctica y concretamente, y de cuya solución dependa la eficacia de su docencia.

Etapa 3. Análisis del problema

Esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, supuestos, causas y consecuencias del problema. En este análisis se podrán distinguir, básicamente, tres pasos:

a) *Patentizar la percepción que se tiene del problema*: Establecer cómo se percibe y plantea, qué obstáculos locales

existen, qué aspectos o factores del orden institucional o social se dan que pudieran frustrar el logro de los objetivos educativos deseados (como creencias ilusorias producto de las estructuras sociales, que sostienen formas irracionales y contradictorias de la vida social), y para ayudar, así, a reconocer esos factores y expresar cómo se explica y cómo se entiende la situación y cuáles serían las posibles soluciones a la misma.

b) *Cuestionamiento de la representación del problema*: En este punto se trata de desarrollar un proceso de análisis crítico del conocimiento cotidiano que tiene la gente de las cosas; por esto, se analiza críticamente la propia percepción y comprensión del problema.

c) *Replanteamiento del problema:* El cuestionamiento anterior facilitará una reformulación del problema en una forma más realista y verídica, pues permitirá ver aspectos más diferenciados del mismo, identificar contradicciones, relacionarlo con otros problemas, señalar variables importantes y encauzar la reflexión hacia posibles estrategias de acción o hipótesis de solución.

Etapa 4. Formulación de hipótesis

El análisis del problema de la etapa anterior se cierra presentando un abanico de posibilidades, de hipótesis tentativas y provisionales que definen objetivos de acción viables; pero, en la medida en que haya sido bien realizado, se estrechará confluyendo hacia alguna como *la mejor hipótesis*, la que tiene más probabilidad de explicar y solucionar el problema y en la cual hay que concentrar el estudio.

Etapa 5. Recolección de la información necesaria

En la IA no existe un tipo único de técnicas de búsqueda y recolección de la información. La información que sea necesaria o conveniente en cada caso la determinan el tipo de problema que se está investigando y la clase de hipótesis que guían el estudio en este momento. Los diferentes problemas educativos requieren información que llegue al corazón de los mismos y para cada uno puede resultar más exitosa una técnica que otra.

La recolección de la información en sí no debiera consumir demasiado tiempo, ya que interferiría con la buena docencia. Por ello, el docente debe familiarizarse con los instrumentos que vaya

a usar. Quizá las técnicas más apropiadas hoy día sean las cinco siguientes:

a) *Tomar notas en clase*: Ésta es, quizá, la más sencilla y útil, ya que permite anotar detalles precisos como se viven en el momento. No es necesario escribirlo todo cuando se da el evento o surge el problema en la clase, pero sí lo esencial, que se ampliará posteriormente fuera de ella, sin dejar transcurrir mucho tiempo. Este procedimiento no consume mucho tiempo: basta un simple diario, y la información así recogida, cercana a la realidad vivida, será, luego, un aval para la validez de la investigación.
b) *La grabación sonora*: Es cómodo y fácil autograbarse las clases, pero la grabadora no tiene ojos que vean muchas cosas que suceden en un aula de clase, y, además, puede requerir después mucho tiempo para transcribir o simplemente analizar las cintas grabadas.
c) *La videocinta*: Es probablemente el "gran angular" más útil de que disponemos hoy día para la autoobservación. Permite a los docentes observar muchas facetas de su desempeño docente en un tiempo relativamente corto, y provee una información precisa y con capacidad heurística para el autodiagnóstico.
d) *El cuestionario*: Es menos costoso que la videocinta. Es una forma rápida y simple de obtener información de los propios alumnos. Evidentemente, debe ser anónimo para preservar la confidencialidad y la sinceridad. La redacción debe ser clara e inequívoca. Se pueden utilizar escalas de Likert y, en los primeros grados de la primaria, también figuras *Snoopy* u otras similares como criterios. En general, las preguntas deben ser abiertas, como: ¿qué es lo que más te agrada de la clase?, ¿qué es lo que menos te gusta?, ¿qué harías tú en forma diferente?, etcétera.
e) *La observación participativa*: Esta modalidad proporciona al docente-investigador la fuente más flexible de información y también un soporte emocional. La forma más práctica de realizarla es poniéndonos de acuerdo con un colega que esté interesado en el mismo tipo de investigación, para que observe nuestras clases. En general, cuando se establece una buena relación entre un par de colegas, los docentes aprenden más de ellos mismos y aceptan más fácilmente sus críticas.

Etapa 6. Categorización de la información

La información recogida hasta aquí no puede limitarse a quedar en un nivel descriptivo desintegrado; debe ser categorizada y

estructurada. Pero hay que tener presente lo que ya decía Poincaré: "Los hechos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar." Debemos recordar, especialmente ante una mentalidad positivista desmedida, que la categorización y la estructuración no son procesos mecanizables ni computarizables. El criterio cuantitativo solo, del mayor consenso, puede constatar que "una suma de ignorancias nunca producirá la verdad" y que "donde todos piensan lo mismo es porque piensan poco".

La *categorización* consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama *categoría* y constituye el auténtico *dato cualitativo*, que –conviene aclararlo bien– no es algo "dado" desde afuera, sino "algo interpretado" por el investigador, ya que él es el que interpreta "lo que ocurre" al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios; el *acto físico en sí* del ser humano ni siquiera es humano: lo que lo hace humano es –como ya señalamos– la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que persigue; en una palabra, la *función* que desempeña en la estructura de su personalidad; y esto es lo que debe barajar el investigador para encontrar el significado más verosímil. Por ello, no se pueden computarizar mecánicamente los "datos", ya que no existen datos no interpretados y, cuando se hace esto, se están mezclando cosas de muy diferente significado.

Etapa 7. Estructuración de las categorías

Esta etapa nos centra en el corazón de la investigación: la *estructuración teórica*. Einstein decía que "la ciencia consistía en crear teorías"; es decir, en integrar los datos en una estructura coherente y lógica que le dé sentido. Esta fase nos dirá "lo que realmente está pasando"; por ello, constituye la esencia de la labor investigativa.

La estructuración debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador.

El fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guión o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado. Este modelo, por ello, tiene que estar en máxima consonancia con la naturaleza del fenómeno en estudio, es decir, debe relacionarse con el contexto de contingencias mutuamente interdependientes o hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás: será mejor en la medida en que tenga mayor capacidad

para representar la naturaleza cualitativa, estructural, sistémica, ecológica, etc., que caracterice al fenómeno. Por ello, no se puede decir *a priori* qué modelo será más adecuado: si uno conceptual o verbal, uno gráfico, uno icónico, uno matemático, o uno que contenga una mezcla de esos diferentes "lenguajes". Será preferible el que más ayude a contrastar la hipótesis elegida.

Conviene añadir, además, que, en el proceso mental de la estructuración, el guión teórico que va apareciendo en nuestra mente puede ser enriquecido y mejorado con la experiencia y la reflexión teórica, pasadas y presentes, de otros investigadores; no es aconsejable, por consiguiente, cerrarse demasiado en sí mismo; sin embargo, es necesario enfatizar que lo que debemos buscar en los demás es –como decía Ortega y Gasset– "información, y no modelos", para no caer en el error de extrapolar acríticamente teorías foráneas inconsistentes e inadecuadas para nuestra situación.

El patrón o modelo estructural o teórico de la investigación es también, después, el referente principal para la *transferibilidad* a otros ambientes o situaciones (generalización de los resultados), es decir, para llevarlo y estudiar su nivel de aplicabilidad a otras áreas o contextos educativos. (La categorización y la estructuración se desarrollarán más ampliamente en el capítulo siguiente.)

Etapa 8. Diseño y ejecución de un plan de acción

Con el patrón estructural o teórico logrado en la etapa anterior se puede elaborar ahora un plan de acción, pues se dispone de la luz necesaria que ilumina la naturaleza del problema que hay que resolver. En cierto modo, es como someter a una verificación más específica la hipótesis que se reveló como explicación teórica más probable del problema.

Un buen plan de acción y su ejecución constituyen la parte más "activa" de la IA en el aula, y debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implantado y durante cuánto tiempo, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desea lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.

Etapa 9. Evaluación de la acción ejecutada

En términos generales, ésta es una de las etapas en que se suele fallar más. Ello compromete la buena continuación del proceso que

sigue. Si no se sabe a dónde se ha llegado, muy difícilmente se podrá rectificar el camino. Por ello, esta etapa es de suma importancia.

El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción. Y su clave evaluativa estribará en fijarse en los cambios logrados como resultado de la acción.

En el área educacional, en general, se dispone de un conjunto de objetivos prefijados por las instituciones –relacionados con la vida del aula, el proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del currículo, el orden y la disciplina, el mejoramiento profesional de los docentes, etc.– y pueden haber servido para establecer el plan de acción, y así será más fácil la evaluación respectiva.

Repetición espiral del ciclo: etapas 2 a 9

El médico analiza los resultados producidos por el tratamiento que prescribió a su paciente después de su primer diagnóstico y, con esa información, estructura un segundo diagnóstico y, consiguientemente, un nuevo tratamiento más afinado.

Disponiendo de todos los elementos logrados en los pasos anteriores, será posible hacer un nuevo diagnóstico del problema y de la situación completa como se ve ahora, pues la realidad se nos revela con total claridad cuando tratamos de cambiarla. Sabemos, por otra parte, que ningún conocimiento proviene directamente de la práctica sola, sino de una reflexión acerca de ella. El conocimiento es la expresión aproximada de lo real, pero sin revelarlo por completo; corresponde a algunas estructuras de lo real, pero no coincide con él; siempre será un mapa del territorio, pero el mapa no es el territorio.

Sin embargo, con ese mapa del territorio a nuestra disposición, podemos programar nuestro nuevo viaje, nuestro nuevo plan de acción.

El conocimiento procede, entonces, como una *espiral* de ciclos de reconocimiento reiterativo, al estilo del "círculo hermenéutico" de que nos habla Dilthey (las partes se comprenden viendo el todo y el todo viendo las partes): planificación, ejecución, observación de la acción planeada y sus resultados, reflexión acerca de la misma y replaneamiento. Se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, y todo en contacto permanente con la realidad concreta. De ésta se recibe la información y se elaboran las categorías; éstas se estructuran y se programa la acción; se observan los efectos y consecuencias de esa acción eva-

luando sus logros; se reflexiona acerca de la nueva situación creada, y se reprograma una nueva acción más precisa; y, así, con esta retroalimentación y espiral de autorreflexión, relacionando la teoría y la práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión, hasta lograr las metas deseadas en cada caso.

PRESENTACIÓN DEL INFORME

Quizá, éste sea un punto que preocupa a más de un investigador; sin embargo, no debiera ser así, ya que hay muchas formas de hacer las cosas bien y no sólo aquella que le gusta a ciertas personas. La modalidad del informe que aconsejamos, porque nos parece más elocuente, diáfana y demostrativa, es la descripción o narración del trabajo realizado en el orden y secuencia de cómo se fue realizando, es decir, haciendo una exposición de las *etapas de la investigación*: cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y así hasta la conclusión del trabajo.

Una descripción de esta naturaleza permite, a un posible evaluador del trabajo (miembro de un jurado, de un comité editorial, etc.), constatar el nivel, la lógica y la pericia del investigador, al mismo tiempo que la calidad, la sustentabilidad y la posible transferibilidad (generalización) de los resultados de la investigación a otras situaciones, ambientes o escenarios. A fin de cuentas, esta *rigurosidad* (propiedad y precisión), *sistematicidad* (que sigue principios ordenados de acción) y *criticidad* (autocuestionamiento continuo) son las que le dan su *estado científico*.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Una investigación tiene un alto nivel de *validez* si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia *esa* realidad y no otra; es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada.

Las *ciencias naturales* producen un conocimiento que es eficaz para tratar con el mundo físico; ellas han tenido éxito con la producción de un conocimiento instrumental que ha sido explotado

política y lucrativamente en aplicaciones tecnológicas. Pero el conocimiento instrumental es sólo una de las tres formas cognitivas que contribuyen a la vida humana.

Las *ciencias histórico-hermenéuticas* (ciencias interpretativas) producen el conocimiento interactivo que subyace en la vida de cada ser humano y de la comunidad de que forma parte; igualmente, la *ciencia social crítica* produce el conocimiento reflexivo y crítico que el ser humano necesita para su desarrollo, emancipación y autorrealización.

Cada forma de conocimiento tiene sus propios intereses, sus propios usos y sus propios criterios de validez; por esto, debe ser justificada en sus propios términos, como se ha hecho tradicionalmente con la "objetividad" para las ciencias naturales, como hizo Dilthey para la *hermenéutica* y como hicieron Marx y Engels para la *teoría crítica*. En las *ciencias naturales*, la validez está relacionada con su capacidad para controlar el ambiente físico con nuevas invenciones físicas, químicas y biológicas; en las ciencias hermenéuticas la validez se aprecia de acuerdo con el nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación; y en la ciencia social crítica esta validez estará relacionada con su capacidad de superación de obstáculos para favorecer el crecimiento y el desarrollo de seres humanos más autosuficientes en sentido pleno.

La validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer.

El concepto tradicional de *confiabilidad* implica que un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados, es decir, es una medida de la *replicabilidad* de los resultados de la investigación. En las ciencias humanas es prácticamente imposible reproducir las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tuvieron lugar. Ya Heráclito dijo en su tiempo que "nadie se bañaba dos veces en el mismo río"; y Cratilo le añadió que "no era posible hacerlo ni siquiera una sola vez" (Aristóteles, *Metaf.*, Lib. IV, cap. 5). Además, la confiabilidad no está dentro del círculo de intereses inmediatos de la IA, y menos de la IA en el aula, ya que su fin es el mejoramiento y la aplicación a su situación particular y no a otras, de la misma manera que el médico está interesado en curar a su paciente. Si ese estudio, ese tratamiento y ese plan de acción o patrón teórico pueden, después, transferirse y aplicarse

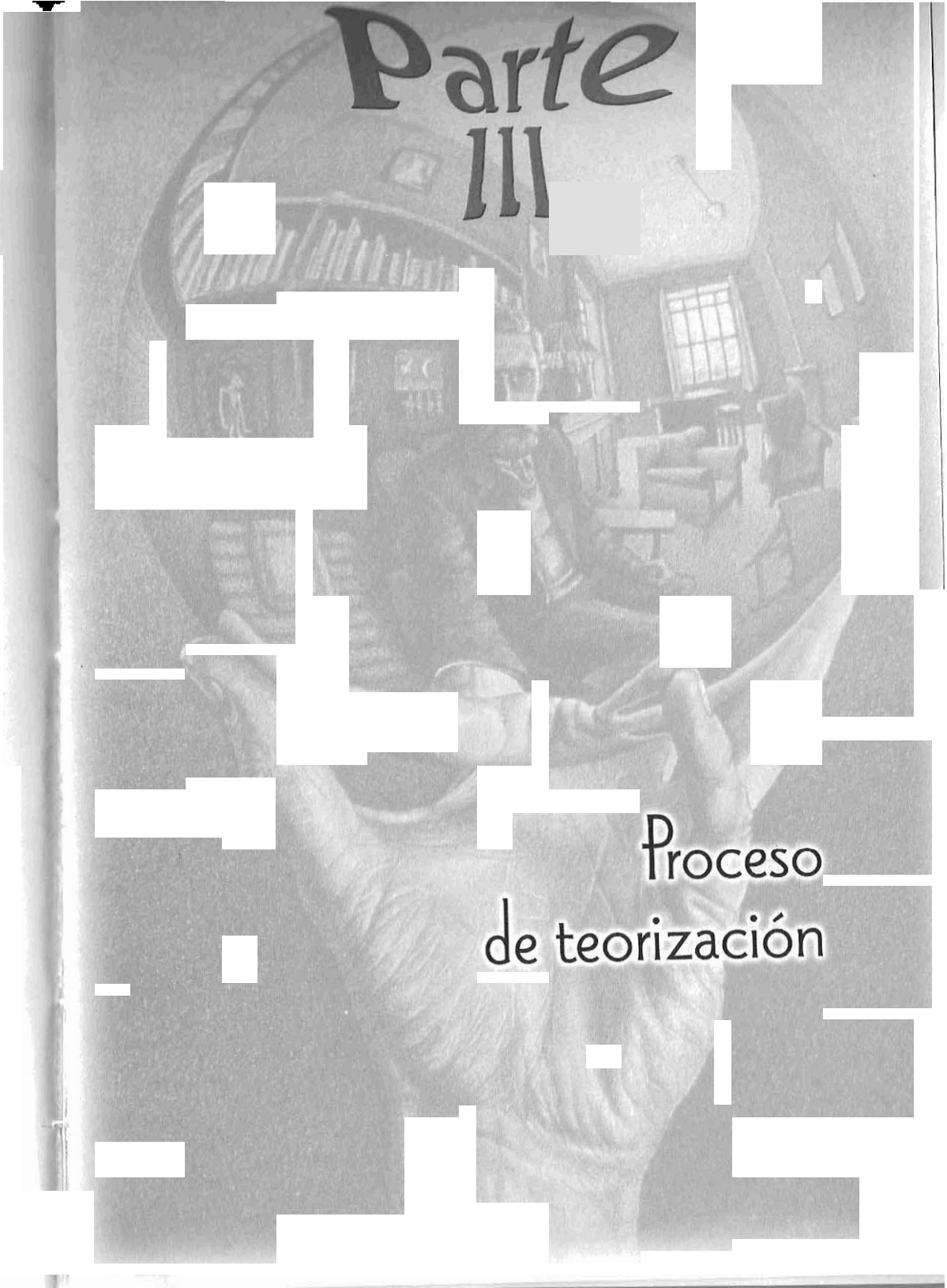
en otros pacientes o a otros campos similares, tanto mejor: se irá haciendo *ciencia más universal*; pero ése no es el *fin primario* de la IA.

En los estudios realizados por medio de la investigación-acción, que, en general, están guiados por una orientación naturalista, sistémica, fenomenológica, etnográfica, hermenéutica y humanista, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo, interna, *interjueces*. Se considera un buen nivel de esta confiabilidad cuando alcanza 70%, es decir, que, por ejemplo, de 10 jueces, hay consenso entre siete.

CONCLUSIÓN

El investigador comprometido en una auténtica investigación-acción, en el aula o fuera de ella, al producir sus elaboraciones, divulgaciones, publicaciones o informes de trabajo científico, se atiene a los procedimientos que definen el carácter riguroso, sistemático y crítico del conocimiento. Su trabajo progresa a través de la dialéctica entre la teoría y la realidad, la recolección pormenorizada de la información, la categorización y la estructuración rigurosa de los "datos cualitativos", la sustentación de la veracidad de sus argumentos y la preocupación por el carácter verificable de sus conclusiones.

En resumen, si la investigación se ha desarrollado siguiendo los señalamientos y las indicaciones expuestos para cada una de las partes, también se habrán logrado en forma amplia los estándares de una *investigación rigurosa, sistemática y crítica*, es decir, *científica* y, por tanto, también se habrán alcanzado los objetivos que persigue una tesis de grado, un trabajo de ascenso, una ponencia para un congreso o un artículo para una revista arbitrada.



Parte III

Proceso de teorización

Visión de conjunto

Esta parte tiene como finalidad describir las etapas y los procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, "implícita" en el material recopilado en entrevistas, grabaciones, notas de campo, etc. El proceso completo implica la categorización, la estructuración individual y general, la contrastación y la teorización propiamente dicha.

Como ya hemos señalado, la categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables. Nuestra mente salta velozmente de uno a otro proceso tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina; se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos. Esta dialéctica entre la figura y el fondo es continua y permanente; sin embargo, como constituyen actividades mentales diferentes, conviene que ilustremos cada una de ellas por separado, de acuerdo con la prioridad temporal de la actividad en que ponen el énfasis.

La toma de conciencia de la dinámica de este proceso ayudará a facilitar su actividad normal y efectiva, como también ayudará a demostrar al lector del trabajo cuál fue el camino que el investigador siguió para llegar a sus resultados o conclusiones.

La palabra *análisis*, en su origen etimológico, quiere decir "separar" o "dividir" las partes de un todo con el fin de entender los principios y los elementos que lo componen. Hoy día se ha vuelto muy corriente tender a analizarlo todo, analizar todas las

cosas "para comprenderlas". Pero cuando una entidad es un sistema o constituye una estructura, la división o separación puede también destruir su naturaleza y llevarnos a no entender la nueva realidad "emergente" que la hace tal. Así, por ejemplo, nunca podríamos conocer las propiedades del agua descomponiendo sus moléculas en átomos de hidrógeno y oxígeno, ya que las propiedades de la molécula de agua aparecen sólo al unirse dos átomos de hidrógeno con uno de oxígeno. Lo mismo sucedería con cualquier otro sistema o estructura, ya sea del campo natural como del área social.

Fue Descartes, como puntualizamos, quien, en su obra *El discurso del método*, aconsejó que para entender un problema, había que "fragmentarlo en tantos elementos simples y separados como fuera posible", aunque él pedía la actitud contraria para sí y para lo que escribía. Mucho tiempo antes que Descartes, Aristóteles había advertido que "el todo era algo más que la suma de sus partes". El enfoque de la filosofía analítica y positivista, con su énfasis en lo cuantitativo y siguiendo el consejo de Descartes, siempre le impidió ver ese *algo* más, que en las ciencias humanas frecuentemente es *mucho más*. La orientación positivista ha aceptado sistemáticamente el supuesto (falso) de que la realidad total se captaría desmembrándola (análisis desintegrador) en sus diferentes componentes físicos.

Como expusimos en el capítulo 3, el ser humano es superior a los animales, no por la riqueza de su información sensorial, ya que la mayoría de los animales poseen una agudeza visual, auditiva, olfativa, etc., muy superior a la del hombre, sino por su capacidad de relacionar, interpretar y teorizar con esa información. La inteligencia humana tiene una propensión natural innata a buscar regularidades y la capacidad básica de ordenar las cosas, según sean semejantes o diferentes, de acuerdo con su naturaleza y características y según la interacción que se dé entre ellas. Esta actividad mental está en acción continuamente y puede sorprendernos con sus hallazgos hasta en el mismo sueño.

Al reflexionar y tratar de descubrir la dinámica psicológica de nuestra mente en el momento en que conoce algo, comprobaremos la importancia de una determinada condición previa y la naturaleza del proceso en sí mismo.

La *condición previa* es una *inmersión* lo más completa posible en el campo fenoménico que se va a estudiar. Cuanto más completa y duradera sea esta inmersión, cuanto más se estime y aprecie el campo objeto de nuestro conocimiento, cuanto más abierto se esté a los detalles, matices y sutilezas del mismo, más fácil será la captación de un nuevo conocimiento.

Y en cuanto a la *naturaleza del proceso*, los psicólogos de la Gestalt han demostrado que cuando la mente humana contempla serena y atentamente un determinado fenómeno, en medio de esa quietud comienza como a "jugar" con sus elementos, y "de golpe" algo llega a la mente: puede ser una relación, un ritmo, una estructura o una configuración. "El organismo humano, cuando obra libre y no defensivamente, es quizá el mejor instrumento científico que existe, y es capaz de sentir esta configuración mucho antes de poderla formular de manera consciente" (Rogers, 1968, pp. 62-63). Kepler, Einstein y muchos otros grandes científicos tenían gran confianza en esa captación intuitiva.

Por todo ello, al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo, en esa contemplación, irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos. De esta forma, se logrará llevar a cabo apropiadamente el proceso de categorización que se inició en el mismo momento de comenzar la recolección de los datos. Será útil recordar que este proceso, eminentemente creador, de categorización-análisis-interpretación, necesita, para su buen funcionamiento, que se tengan presentes algunos *consejos* que se derivan del estudio de la naturaleza del proceso creativo:

1. *No precipitarse.* El cerebro humano no es una máquina a la que se aprieta un botón y ¡listo!; es algo mucho más valioso que eso, porque puede crear algo nuevo, lo cual jamás hará una máquina; sin embargo, necesita cierto tiempo para relacionar las nuevas ideas con el gigantesco volumen de información de que dispone. Por ello, después de un esfuerzo infructuoso (como sucede siempre en los primeros intentos de esclarecer un problema difícil), las cosas se dejan y se retoman en otra ocasión. La mente seguirá trabajando en los intervalos de tiempo y, la próxima vez, todo será más fácil.

2. *No dirigir y presionar el pensamiento* en una sola dirección, ya que la solución puede estar en otra parte; debido a ello, conviene permitir una gran fluctuación mental.

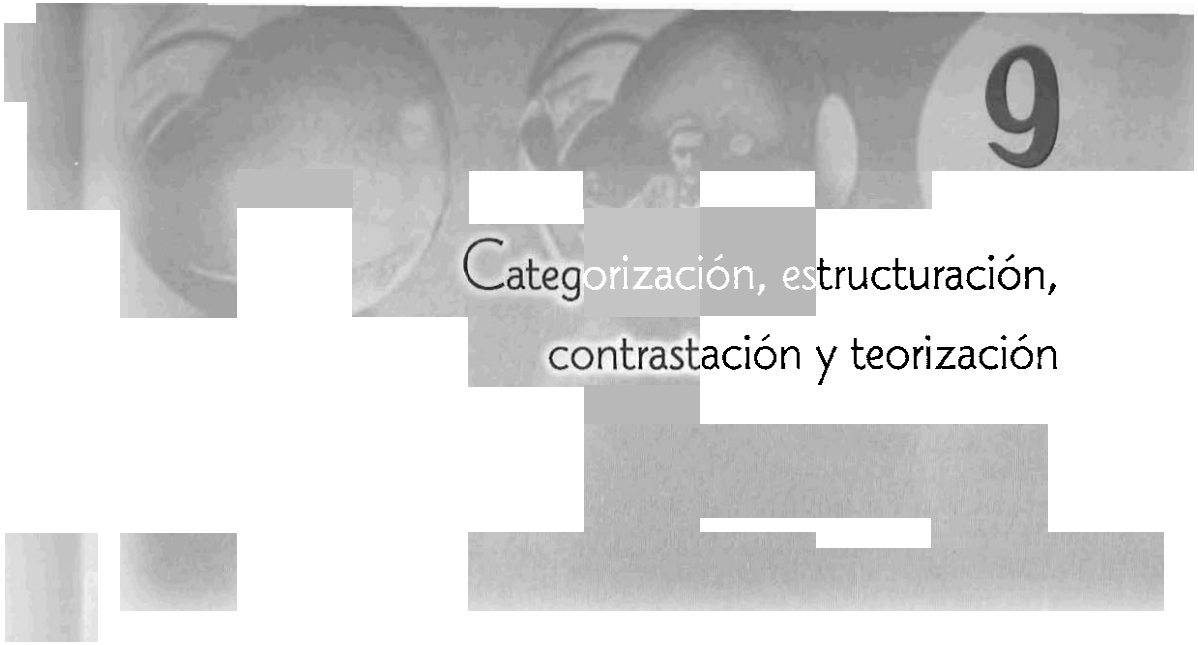
3. La imaginación debe estar en libertad de *utilizar analogías*, metáforas, comparaciones, símiles y hasta alegorías que crea útiles o convenientes: en la actualidad, la moda científica llama *modelos* a todo esto.

4. Albergar una *gran confianza en uno mismo* y en la propia capacidad; esta confianza elimina ciertos constreñimientos mentales que imposibilitan, en el nivel neurofisiológico cerebral, el flujo

de ideas y sus relaciones. Toda persona normal puede ser muy creativa, si se dan ciertas condiciones.

5. *No asustarse* ante algo que se opone a "lo conocido", a "lo sabido". Si se investiga, lógicamente se puede muy bien encontrar algo que rompa esquemas.

6. El buen investigador siente oposición a las presiones conformistas y le agrada el riesgo de enfrentarse a lo desconocido; lo ama. Le agrada vivir una cierta *osadía intelectual*.



9

Categorización, estructuración, contrastación y teorización

De las investigaciones y los estudios acerca de los *procesos creativos* podemos extraer algunas ideas que ayudarán a esclarecer el origen de una estructura o teoría en nuestra mente.

La mente consciente puede buscar en la memoria y relacionar datos e ideas apropiados para la solución de un problema, pero eso casi siempre lo hace relacionando el planteamiento del problema con nuestra estructura cognoscitiva personal, la cual activa las ideas antecedentes pertinentes y las soluciones dadas a problemas anteriores parecidos que, a su vez, son reorganizadas y transformadas en forma de proposiciones de solución al nuevo problema que se plantea.

Ahora bien, cuando la solución al nuevo problema exige relaciones o estructuras novedosas u originales, la mente consciente toma con facilidad la dirección errónea, la dirección de lo conocido, de lo viejo, de lo trillado; es decir, nos lleva por un camino estéril. Sin embargo, este esfuerzo no es inútil; por el contrario, resulta muy provechoso, pues selecciona muchas ideas pertinentes y que, de alguna manera, tienen conexión con el problema. Estas ideas, cuando la mente consciente deja de forzarlas en una determinada dirección, se unen entre sí con otras pertinentes y adecuadas que ellas movilizan de acuerdo con su propia naturaleza; no es que se enlacen al azar, pues el azar no es creativo. La unión de estas ideas, por sus características y naturaleza, y a nivel preconsciente o subliminal, da como resultado el hallazgo, la invención o el descubri-

miento. No se podría explicar de otra manera que esos resultados aparecen durante momentos de reposo, pero después de un gran esfuerzo mental sobre los mismos.

Ciertamente, estos hallazgos e invenciones pueden aflorar en la medida en que nosotros estemos abiertos y seamos receptivos para facilitar su emergencia y aparición. Para ello se requiere, como condición indispensable, que se renuncie, por lo menos temporalmente, al "único" orden aparente, a la "única" lógica siempre usada, a la "única" racionalidad siempre aceptada, y que se permita cierta entrada a lo que al principio puede presentarse como un desconcertante "desorden", "caos" y "sinsentido", porque muy bien puede haber, en ese campo desconocido que se investiga, otro tipo de orden, otra clase de lógica y otra forma de racionalidad que no pueden entrar completamente en los esquemas anteriores. En última instancia, lo nuevo y original puede serlo en muchos aspectos, en muchas formas y en muchos niveles que desafían nuestra capacidad lógica usual y corriente.

En este proceso, nos puede ser muy ilustrativa la analogía o metáfora de las constelaciones del zodiaco. Desde la más remota antigüedad, la mente humana realizó un proceso similar al que estamos describiendo: primero ubicó un grupo de estrellas en el cielo entre miles y miles de ellas, incluso le puso nombres, como Estrella Polar, Aldebarán, etcétera (categorización), luego las unió con una línea imaginaria (estructuración) y, finalmente, le asignó un cierto significado teorizando ("es un oso", "un león", "un toro", etc.). Véase en la figura 9.1 la Osa Mayor, que refleja claramente lo que nos ofrece la realidad exterior (las estrellas) y lo que le añade la interpretación de la mente humana.

1. El mundo exterior nos ofrece: estrellas.
2. La mente humana le pone nombres: categorización.
3. La mente humana las une con líneas: estructuración.
4. La mente humana le asigna un significado: teorización.

Otro punto, y consecuencia natural de todo lo anterior, es que no debe preocuparnos mucho la ausencia de condiciones lógicas en los primeros estadios de la construcción teórica. Las consistencias semántica y formal se irán afinando poco a poco, a medida que se trate de presentar las estructuraciones y teorías de una manera más formalizada. La plena formalización (plena coherencia lógica) muy pocas veces se hace y, en las ciencias humanas, se podría decir que nunca, pues sólo se formalizan algunos aspectos de partes de una teoría. De ahí se desprende que la formalización

no es algo indispensable para el progreso científico. Por otro lado, debemos recordar que la formalización completa no siempre es posible, ya que la misma realidad se nos presenta, a veces, como contradictoria, según nuestra postura personal hacia ella.

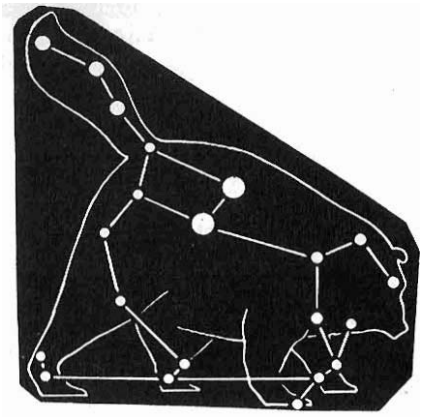


Figura 9.1. *Osa Mayor: realidad exterior e interpretación*

a) CATEGORIZACIÓN

DESARROLLO DEL PROCESO

Si el material primario o protocolar (anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, transcripciones de las entrevistas, etc.) es lo más completo y detallado posible, el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. En otras palabras, el investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas nos permitirá captar aspectos o realidades nuevos, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. En la práctica, en cada revisión del material disponible es útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando

nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen mayor poder descriptivo, poniendo símbolos pictográficos, nemónicos o numéricos, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

Como señalamos al hablar del método fenomenológico, en este primer momento es necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y a la contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. Hay que "alejar" todo lo que no "emerja" de la descripción protocolar, aunque esto es sólo un ideal; de otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que reafirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios.

Esta es una *propedéutica fenomenológica* indispensable en toda investigación que adopte el paradigma epistemológico que describimos en los primeros capítulos y, esencialmente, consiste en una disciplina mental que nos facilite "ver todo lo que hay y (posiblemente) nada más que eso".

El objetivo básico de esta "inmersión" mental en el material primario (protocolar) recogido es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización.

Como señalamos, desde el comienzo mismo de la recolección de los datos y de toda información, ha comenzado el proceso de la categorización, como también, aunque en menor escala, el del análisis e interpretación teórica; sin embargo, es ahora cuando se focaliza en forma prevalente y central.

La categorización hecha hasta aquí puede haber consistido en poner marginalmente algunos rótulos de categorías y algunas propiedades o atributos de estas categorías, como también en hacer diferentes tipos de anotaciones o memorandos referidos a algunos aspectos de las grabaciones.

Ahora se trata de *categorizar* o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Desde luego, es muy lógico y natural que en las primeras aproximaciones predomine cierta confusión. Es probable que se viva la misma situación que vive un detective cuando, inicialmente, se encuentra solo con un "montón de datos" y un crimen consumado. Nada parece relacionarse con nada ni tener sentido alguno. Pero poco a poco van apareciendo los nexos y las relaciones de los

datos (de tiempo, de lugar, etc.) que lo ponen sobre pistas firmes, éstas generan hipótesis explicativas y, finalmente, conducen al esclarecimiento de la trama oculta.

Siguiendo a Dilthey (*véase* en Martínez, M., 1996b, pp. 189-193), podríamos establecer tres *condiciones* para comprender mejor el significado que tienen las expresiones de la vida de otras personas:

a) Es necesario familiarizarse con los procesos mentales mediante los cuales se vive y se expresa el significado; esto constituye la vida cotidiana de todo ser humano, pero el investigador debe ser más riguroso, sistemático y crítico en ello.
b) Se necesita un conocimiento particular del contexto concreto en que tiene lugar una expresión: una palabra se entiende en el contexto de una frase, una acción humana en el contexto de su situación, etcétera.
c) Es necesario conocer también los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la mayoría de las expresiones de la vida: para entender una frase hay que conocer la lengua; para comprender el comportamiento de una persona hay que conocer su formación y su medio cultural, etcétera.

Al principio, el significado es sentido sólo en forma implícita. Luego se va haciendo explícito con la aparición de símbolos verbales (categorías) en nuestra conciencia. El contenido verbal de la vivencia es el concepto, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. "El lenguaje –dice Merleau-Ponty– siempre media nuestro encuentro con el mundo, aun cuando el texto parezca ser el espejo más transparente de aquello a que se refiere, es más, sobre todo en ese momento" (1975, p. 279). No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa. Por esto, ese rico contenido siempre podrá ser reconceptualizado y representado con especificaciones nuevas, sin fin, como un mapa siempre podrá ser matizado con nuevos detalles.

Todo símbolo verbal o categoría aspira a representar a su referente, pero no hay símbolo que sea capaz de describir todos los rasgos del referente; en consecuencia, está obligado a omitir uno o varios de ellos. Por eso, todo símbolo es abstracto en sus representaciones de la naturaleza, pierde algo (o mucho) de ella y no es

estrictamente adecuado o representativo. A los griegos, por ejemplo, como ya recordamos, les impresionó la coraza o caparazón que tenían algunos animales, y los llamaron *quelonios* (acorazados); los mismos animales impresionaron a los romanos por sus patas torcidas y, así, los llamaron *tortugas* (patituertos).

El positivismo clásico pasaba por alto este carácter simbólico y limitante del lenguaje científico y suponía que la ciencia proporcionaba una descripción literal o estructural de un mundo objetivo, que sus conceptos eran unas réplicas exactas y completas de la naturaleza, como sostuvo el mismo Wittgenstein en su *Tratado lógico-filosófico*, pero no posteriormente; es más, él se refirió a esta ideología como "mi viejo modo de pensar" y "la ilusión de que fui víctima" (*véase* la introducción a su obra *Investigaciones filosóficas*, 1969, orig. 1953). Hoy nos referimos a este modo de ver las cosas como a un *realismo ingenuo*.

PROCEDIMIENTO PRÁCTICO PARA LA CATEGORIZACIÓN

Cuando la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes, el procedimiento más adecuado de categorización seguiría estos pasos:

1. *Transcribir la información protocolar* (entrevistas, grabaciones y descripciones), que tiene que haber sido revisada y completada antes de abandonar el campo, en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, la recategorización y las anotaciones especiales. Conviene numerar las páginas y las líneas del texto (los procesadores de textos lo hacen automáticamente), para su fácil manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los textos de los diferentes interlocutores.

2. Dividir los contenidos en porciones o *unidades temáticas* (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central).

3. *Categorizar*, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática. Este término o expresión (o un número o código que lo representa) se escribe en el tercio izquierdo de la página.

Algunos autores aconsejan usar las categorías ya establecidas y usualmente utilizadas en el área en que se está trabajando. Pero esto es muy delicado, ya que le puede impedir al investigador descubrir lo *nuevo y diferente* que hay en ese campo. Es preferible que el investigador vaya descubriendo sus propias categorías y, si usa algunas ya preestablecidas, que lo haga provisionalmente hasta que no se confirme su existencia y adecuación. Cada investigador tiene que elaborar su propia lista, que contendrá el mayor número posible de categorías descriptivas.

A título de ejemplo, señalamos que en una investigación acerca de la naturaleza de una comunidad religiosa, se generaron las siguientes categorías descriptivas: descripción de la situación, descripción de los individuos, hábitos de alimentación, tratamiento de extraños, conflictos internos, actividades proselitistas, expresiones de valores, consideraciones económicas, conducta en la calle, proceso de conversión y patrones de liderazgo (Williamson y cols., 1981, p. 205). El número de categorías empleadas puede fluctuar desde varias docenas hasta un centenar, dependiendo de la clase de investigación.

4. Puesto que muchas categorías que tienen el mismo nombre no son idénticas, sino que tienen propiedades o atributos diferentes, se les asignarán *subcategorías* o propiedades descriptivas para mayor especificación: pueden ser "causas", condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc. El núcleo central de las propiedades tendrá también por finalidad generar la definición de cada categoría. Un ejemplo de categorías y subcategorías o propiedades lo tenemos en los buenos índices analíticos o de contenido que se presentan al final de los libros.

5. Habrá también categorías que se podrán integrar o agrupar en una *categoría más amplia y comprensiva*, lo cual se hará en este paso. Strauss y Corbin (1990) llaman a este proceso "codificación *axial*", debido al *eje* de relaciones que se da entre las categorías menores.

Varias ramas menores de un árbol forman una mayor; varios conceptos pueden integrarse o subsumirse en uno más comprensivo. Este proceso es análogo al del análisis factorial o del *cluster analysis* que se usan en estadística. Su fin es reducir grandes cantidades de datos o categorías a un menor número de unidades analíticas o familias más fáciles de manejar, como cuando en biología se integran muchas especies en pocos géneros.

A modo de ilustración, examinemos el siguiente ejemplo: un investigador puede hallar que los alumnos de una escuela no quieren a los profesores que "son muy engreídos", "que se las dan", "que desconocen su nombre"; igualmente, manifiestan que "se oponen a la excesiva rutina, regulación y restricción", y que, por otra parte, les gustan los profesores que "tienen siempre una son-

risa", "son amables", "son razonables", "son comprensivos", aun cuando sean exigentes en la enseñanza y en la disciplina. En este caso, podríamos integrar todos estos conceptos y expresarlos con una sola *megacategoría* (rama mayor del árbol) diciendo que los estudiantes se oponen a lo que perciben como una "actitud deshumanizante".

En cierto modo, ésta es una actividad teórica y está anticipando los procesos de estructuración y de teorización, que se explicarán más adelante.

6. A continuación, *se agruparán o asociarán las categorías* de acuerdo con su naturaleza y contenido. Los procedimientos prácticos que se van a usar, en este punto, dependen mucho de la imaginación y de la capacidad de cada investigador: pueden ir desde un par de tijeras para recortar las categorías y apilarlas por índices en carpetas individuales (en cuyo caso se utilizará una copia del trabajo ya categorizado y nunca el original), hasta el uso de complejos programas de computación (base de datos, programas *ad hoc* para manipular, organizar y reducir datos cualitativos, programas para buscar datos cualitativos en cintas de video y de audio, etc.) que ayudarán a realizar el trabajo mecánico, pero nunca sustituirán la intuición o la interpretación del investigador.

Si la categorización ha sido realizada como se señala líneas arriba, para agrupar cada categoría basta hacer la lista de las páginas y de los sectores de líneas correspondientes, por ejemplo, "p. 80, líneas 6-18". Este método tiene la ventaja de ser simple y rápido, y de no necesitar más de una copia (ni siquiera de los párrafos que caen en dos o más categorías), pero la desventaja de no tener todo el material de una categoría a la vista, obliga a ir de una parte a otra para leerlo. Cada investigador elegirá el que más le agrade.

Hoy día (enero de 2003) existen más de 40 programas de computación que manipulan, ordenan, organizan y hasta tratan de interpretar y teorizar con los datos cualitativos. Los más aconsejables son el *Atlas.ti*, el *Nud*ist*, el *Ethnograph*, el *QSR Nvivo*, el *Hyper-Research* y el *Folio Views*. Algunos, incluso, trabajan con grabaciones sonoras y de video, como el *Atlas.ti*, el *Hyper-Research* y el *Nud*ist*. Otros ponen el énfasis en la presentación gráfica de los resultados. Véanse las obras de Pfaffenberger (1988), Tesch (1990), Richards (1994) y Weitzman (2000) para mayor información acerca del uso de programas de computación en el análisis de datos cualitativos. Después de haber utilizado varios de estos programas en cursos y talleres, aconsejamos, debido a muchas de sus ventajas, el *Atlas.ti*, que ilustramos detalladamente en el anexo de esta obra.

7. Si los datos y las categorías lo aconsejan, un *despliegue* de los mismos por medio de una matriz (columnas y líneas) revelará

muchas relaciones o nexos. Esto es muy recomendable, por ejemplo, cuando hay procesos en acción o variables temporales, como también para comparar o contraponer dos variables cualesquiera que se consideren importantes o, simplemente, para desplegar la información principal o básica de un grupo de informantes. Las matrices permiten tener muchas cosas a la vista simultáneamente y facilitan el descubrimiento de relaciones.

Una buena categorización debe ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de los contenidos protocolares, de tal manera que facilite, luego, el proceso de identificar estructuras y determinar su función, como veremos más adelante, todo lo cual nos encamina con paso firme hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar.

b) ESTRUCTURACIÓN

El significado y el valor de una palabra se encuentran en las demás.

FERDINAND DE SAUSSURE

El yo tiene el impulso, la necesidad y la tendencia a unificar e integrar las diversas actividades del cerebro.

KARL POPPER

La interpretación que realiza nuestra mente de un complejo de estímulos visuales, auditivos, olfativos, etc., puede requerir cierto tiempo, pero normalmente es instantánea e inconsciente, como obra del hemisferio cerebral derecho. Recientes estudios de la neurociencia (Ralph, 1976) hacen ver que la velocidad de procesamiento de información del sistema nervioso no consciente supera toda posible imaginación humana: de uno a 10 millones de bits por segundo, y la comunicación entre ambos hemisferios excede los 4000 millones (4000 megahertz) de impulsos por segundo (Eccles, 1985). Esto equivale al doble de las computadoras más veloces hoy día (julio de 2002).

Por esto es fácil caer en un realismo ingenuo y pensar que nuestra observación es pura, objetiva, no contaminada. Pero toda observación implica ya una interpretación, esto es, una inserción

en un esquema o marco referencial que le da sentido, lo cual no supone un obstáculo para el estudio científico, como temía Bacon, sino que es una mediación necesaria.

Debido a ello, toda observación de "algo" es "de algo" porque preexisten unos *factores estructurantes* del pensamiento, una realidad mental fundante o constituyente, un trasfondo u horizonte previo en los cuales se inserta y que le dan un sentido. Si ese marco referencial falta, la observación no es tal, el dato no es dato y el hecho no es nada. Son realidades neutras o plenamente ambiguas.

Gadamer (1984) piensa que nunca podremos tener un conocimiento objetivo del significado de cualquier expresión de la vida humana, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con nuestros valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida. Por esto, Merleau-Ponty (1975) solía afirmar que "estamos condenados al significado".

Todo esto hace que el investigador se aproxime a cualquier expresión de la vida humana, no con la famosa *tabula rasa* de Locke, sino con expectativas y prejuicios acerca de lo que pudiera ser el objeto observado. Debido a ello, la interpretación implica una "fusión de horizontes", una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado de un texto o acto humano. En términos de la psicología de la Gestalt, aunque no siempre, diríamos que la realidad exterior tiende a sugerirnos la figura, mientras que nosotros le ponemos el fondo (contexto, horizonte, marco teórico).

La mente humana trabaja sobre los datos que recibe, como el escultor sobre su bloque de mármol. Cada escultor puede extraer estatuas diferentes del mismo bloque. Diferentes mentes pueden construir también mundos distintos del mismo caos monótono e inexpresivo. Tal vez en el área de la percepción auditiva sea donde mejor se compruebe esta realidad: cuando a nuestro alrededor se desarrollan varias conversaciones diferentes al mismo tiempo, podemos oír y dar sentido a una que nos interesa, mientras *desoímos* las demás que no nos llaman la atención y permanecen siendo lo que objetivamente son: simple ruido; pero en cualquier momento podemos cambiar nuestra atención, y lo que era simple ruido se convierte en conversación interesante, y viceversa.

Heidegger sostiene que "ser humano es ser interpretativo"; es decir, que la interpretación, más que un "instrumento" para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo. Conviene tener bien claro que es falsa la idea tradicional o "ciencia de viejo estilo",

como la llama el premio Nobel de física Henry Margenau (1969), según la cual la teoría científica no es otra cosa que la sistematización de los datos, ya que no hay "reglas de inducción", generalmente aplicables, por medio de las cuales se puedan derivar o inferir de manera mecánica hipótesis o teorías a partir de los datos empíricos.

No obstante todo esto, aun dentro de los círculos de la metodología cualitativa, hay autores, como Strauss y Corbin (1990), cuyo concepto de *grounded theory* contiene serios resabios de esta orientación positivista, ya que sostienen que la teoría "se deriva inductivamente de los datos" (p. 23) y "se valida contrastándola con ellos" (p. 133). Los mismos dos conceptos involucrados en la expresión *grounded theory* lucen epistemológica y semánticamente como contradictorios. Debido a esto, Reason y Rowan (1981) dicen que "la *grounded theory* es un ejemplo excelente de un enfoque de investigación cualitativa que se apoya firmemente en el viejo paradigma (positivista)" (p. xx).

Por esto es también falsa y engañosa la analogía del "rompecabezas", usada frecuentemente por muchos autores, aun entre aquéllos de reconocido prestigio en la metodología cualitativa, como Goetz y LeCompte (1988), que insinúa que el científico es como el hombre que trata de resolverlo. Examina cada pieza del rompecabezas con gran cuidado y trata de colocarla en el propio lugar preestablecido, seguro de que cabe en algún lugar. Las piezas son los hechos observables de la naturaleza, la ciencia los estructura en modelos y un modelo representa la solución del problema en cuestión. De acuerdo con Smith y Heshusius (1986), estas autoras "ignorando las diferencias de paradigma y adoptando un paralelismo explícito, hacen de la investigación cualitativa poco más que una variación procedimental de la investigación cuantitativa, algo con el mismo marco de referencia paradigmático" (p. 7).

Igualmente, Miles y Huberman, en su muy utilizada obra acerca del *Análisis de los datos cualitativos* (1994), se declaran "positivistas lógicos" y convierten los aspectos de las profundas diferencias del paradigma epistemológico en una simple discusión de variaciones metodológicas.

Por todo ello, es fácil comprender que los procesos de estructuración y teorización se constituyen como el corazón de la actividad investigativa: ilustran el procedimiento y el producto de la verdadera investigación, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo y, también, cómo se evalúa.

Conviene destacar que las técnicas de manipulación de datos han crecido y se han vuelto cada vez más complejas y matemáticamente muy refinadas; pero, paradójicamente, nuestros esquemas de interpretación, que son los que proveen a los datos de sentido, apenas

han sido cultivados y, mucho menos, estructurados eficazmente.

En resumen, y sintetizando mucho las cosas, podríamos abreviarlo todo diciendo que, una vez que el investigador haya establecido y organizado las categorías y propiedades que estimó y juzgó más adecuadas como elementos descriptivos, puede optar por lograr o alcanzar uno de los tres niveles, que se exponen a continuación y en el sector siguiente, para coronar su trabajo. Los "niveles" no son totalmente excluyentes entre sí, sino que se establecen de acuerdo con la actividad prevalente que los constituye: 1. *descripción normal*, 2. *descripción endógena* y 3. *teorización original*; este último lo trataremos más adelante. Schatzman y Strauss (1973) proponen una división similar, en parte, a la nuestra.

1. Descripción normal. El investigador presenta una síntesis descriptiva, matizada y viva de sus hallazgos, donde la categorización y el "análisis" se realizaron aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritos en el *marco teórico*, que representan las conclusiones científicas, las hipótesis probables y la nomenclatura aceptadas hasta el momento en el área estudiada. Se deja que las palabras y las acciones de las personas observadas hablen por sí mismas al lector. Estos estudios descriptivos tienen poca o ninguna interpretación o estructuración. El lector de la investigación deberá sacar sus propias conclusiones y generalizaciones de los datos. Muchos investigadores terminan su trabajo en este nivel y proporcionan, con ello, valiosos aportes para investigaciones posteriores.

2. Descripción endógena. Es una descripción "generada desde adentro". Aquí la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos. Se logra así una considerable novedad y originalidad en la descripción, pero las posibles teorías subyacentes, que podrían explicarlo "todo", quedan implícitas, no se hacen evidentes. Ello exigiría todavía una mayor elaboración mental. Es decir, que se interpreta con las teorías expuestas en el *marco teórico*. Esto puede tener una seria limitación, especialmente si los datos de que se extrajeron esas teorías del marco teórico provienen de otros lugares, de otros tiempos, de otras culturas, etcétera.

Estas mismas razones hacen afirmar a Bunge (1975) que no hay elaboración de datos estadísticos que produzca por sí misma nuevas hipótesis, por no hablar de leyes; que, en general, no hay esfuerzo técnico, empírico o matemático, por grande que sea, que

pueda ahorrarnos el trabajo de inventar nuevas ideas, aunque, sin duda, aquel trabajo técnico puede muy bien disimular la falta de ideas (...); que no hay truco ni máquina alguna que pueda convertir un montón de datos, por precisos, numerosos y relevantes que sean, en un enunciado de alto nivel. Lo único que puede inferirse de los datos son enunciados del más bajo nivel, es decir, generalizaciones empíricas; y esto con ambigüedades, de tal forma que esos enunciados quedarán aislados mientras no se invente algún principio unificador más fuerte (pp. 347, 373).

Una metodología adecuada para descubrir estructuras teóricas no puede consistir en un procedimiento típicamente lineal, sino que sigue básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de éstas mejora la del todo: conociendo el bosque se comprenden mejor los árboles y, captando las particularidades de éstos, se mejora la comprensión del bosque.

La actitud y la cualidad mental básica estructurante deben ser similares a la versatilidad de un buen fotógrafo que, para captar la riqueza de vida en una fiesta, cambia continuamente y busca los mejores ángulos, enfoques y perspectivas. Sólo así se podrá obtener un buen álbum de la fiesta o una buena imagen, estructura o teoría de la realidad estudiada.

La "creación de una estructura conceptual" como la "generación de una teoría" es fruto de una actividad específicamente "humana y personal" y se establece en torno a una idea que tiene un gran poder de explicación del fenómeno o problema estudiado. Schatzman y Strauss (1973), por ejemplo, en un estudio acerca de la vida y las relaciones que se desenvolvían en un hospital psiquiátrico donde había médicos, enfermeras, personal administrativo, enfermos residentes, etc., describen cómo, después de muchos análisis comparativos, llegaron al concepto de *orden negociado* entre los diferentes grupos. Este concepto unía y daba sentido a todos los demás codificados hasta el momento y a las relaciones entre ellos con un gran poder de explicación, y hasta pensaron que "habían descubierto una nueva teoría" de mayor alcance sobre el orden social institucional (p. 117).

El proceso de estructuración nos lleva, generalmente, a usar metáforas y analogías. Aunque las analogías y los modelos han constituido incuestionablemente una fecunda fuente de teorías científicas, conviene señalar también el peligro que representa su mal uso. Un modelo o una analogía que no descanse en una semejanza o paralelismo estructural nos hará caminar ligeros, pero por el camino equivocado. Por ello, el problema se plantea entre el uso de

metáforas fructuosas o de *metáforas engañosas*, entre servirse de las metáforas o ser víctima de ellas. ¿Cómo solucionar este problema? La solución vendrá del nivel de agudeza intelectual del investigador, que no tiene sustituto.

El mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas, como se explicó en el punto 5 del procedimiento práctico para la categorización, en el inciso *a* de este capítulo. En última instancia, la *estructura* podría considerarse como una "gran categoría", más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas. Igualmente, debe considerarse como una ayuda inestimable la elaboración frecuente de *diseños gráficos* (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.), ya que permiten integrar y relacionar muchas cosas y ayudan a captarlas en forma simultánea.

Por último, es necesario precisar que la estructura que se proponga será tanto mejor cuanto más cubra, de un modo unitario, la porción del área considerada, es decir, que organice y sistematice la mayor parte del cuerpo de conocimientos y generalizaciones disponibles.

En el proceso de estructuración debemos distinguir claramente dos etapas, iguales en cuanto a su proceso, pero diferentes en cuanto a su objetivo: la *estructuración individual* y la *estructuración general*. La primera está referida a cada miembro o fuente de información. La segunda se relaciona con todos los miembros o fuentes de información. Un ejemplo nos ayuda a entender estas dos etapas del proceso estructurante: si queremos conocer la *fisonomía* de una etnia cualquiera y sabemos que está compuesta por cinco grupos bastante diferentes, obtendremos primero la fisonomía de cada grupo (por ejemplo, con la fotografía de uno o varios individuos bastante representativos de su grupo), y luego elaboraremos una *fotografía compuesta* formada por los rasgos que más prevalecen en todos los grupos.

c) CONTRASTACIÓN

Esta etapa de la investigación consistirá en relacionar y *contrastar* sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial (*véase* cap. 4), para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa.

Aunque el "marco teórico referencial" sólo nos informa de lo que han realizado otras personas, en otros lugares, en otros tiempos y, quizá, también con otros métodos, sin embargo, el comparar y contraponer nuestras conclusiones con las de otros investigadores, igualmente rigurosos, sistemáticos y críticos, no sólo nos permitirá entender mejor las posibles diferencias, sino que hará posible una integración mayor y, por consiguiente, un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada, como se verá en el sector siguiente de la teorización.

Debido a esto, habrá que tener muy presente que el proceso de categorización-análisis-interpretación deberá estar guiado fundamentalmente por conceptos e hipótesis que provengan o emerjan de la información recabada y de su contexto propio, que muy bien pudieran ser únicos, y no de teorías exógenas, las cuales sólo se utilizarán para comparar y contrastar los resultados propios. Por todo ello, tanto en la elección de los autores y de las investigaciones que se presentan en el marco teórico referencial como ahora en la contrastación con ellos, deberán tener prioridad los más cercanos al ambiente, medio y contexto en que se desarrolla nuestra investigación (autores regionales, nacionales, iberoamericanos), pues ellos comparten las variables locales, nuestra cultura e idiosincrasia y, por consiguiente, nos ayudarán más en la verdadera comprensión de lo que estamos estudiando.

Esta comparación y contrastación pudieran llevarnos hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el área; es decir, que algunas teorizaciones ya existentes cumplirían en gran parte la función de proveer algunas líneas directrices para interpretar los nuevos datos.

A veces, se pone como modelo o paradigma el comportamiento de las ciencias de la naturaleza. Sin embargo, lo que en estas ciencias puede ser bueno, debido a su carácter más universal, en las ciencias humanas puede resultar funesto. En la tarea investigativa en esas ciencias, naturales, a menudo se opta por imitar o copiar modelos foráneos. La imitación muchas veces es, como ya señalamos, sumamente engañosa: al imitar se elude el esfuerzo creador de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos. Por otro lado, en el área de las ciencias humanas, la idiosincrasia nacional o regional, las estructuras y los contextos propios e infinidad de variables individuales en acción hacen que la realidad que se va a estudiar sea muy particular y propia y, en ocasiones, simplemente, única.

Si en este proceso la "fuerza estructurante" de la información recogida predomina sobre los valores, la cultura y las rutinas mentales preexistentes en nosotros, nos impulsará en una nueva direc-

ción y generará una estructura teórica diferente y original. Por una parte, los datos o las categorías manipuladas pueden no encajar en las teorías preexistentes de otros autores o las contradicen; por otra, pueden sugerir o apuntar hacia una nueva red de relaciones, hacia otra explicación y estructura teórica. No debemos olvidar que los grandes investigadores (sociólogos, psicólogos, pedagogos, políticos, economistas, etc.) encontraron y formularon las teorías que divulgaron partiendo de *sus* datos y que nosotros tenemos *otros* datos, recogidos, además, en otro tiempo, en otro lugar y en otro contexto.

Por estas razones, la contrastación con las ideas de los autores expuestos en el marco teórico referencial debe guiarnos teniendo como norma básica la que nos sugiere Aristóteles en su *Metafísica* (Lib. IV, cap. 5), idea que bien aplicada pudiera dirimir incontables problemas graves de nuestra vida social y política. La expresión de este insigne filósofo es la siguiente: "El ser no se da nunca a nadie en su plenitud, sino sólo mediante ciertos aspectos y categorías." En efecto, toda realidad tiene muchas *caras* y sólo podemos percibir algunas de ellas que, a su vez, dependen de las *categorías* que seamos capaces de manejar. El mismo Wittgenstein nos señala algo semejante cuando nos previene que "los límites de nuestro lenguaje significan los límites de nuestro mundo" (1973, pp. 5-6).

De aquí, se deriva la importancia que tiene el *diálogo* con los autores que nos han precedido en nuestra área de estudio, no para seguir ciegamente lo que ellos digan (marco teórico dogmático), sino para corregir, mejorar, ampliar o reformular nuestras conclusiones; es decir, para enfocarlas desde otros puntos de vista y con el uso de otras categorías, lo cual enriquecerá y profundizará nuestra comprensión de lo que estamos estudiando.

d) TEORIZACIÓN

La ciencia consiste en crear teorías.

EINSTEIN

No hay nada más práctico que una buena teoría.

KURT LEWIN

El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso

mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

En el campo de las ciencias humanas, la construcción y reconstrucción, la formulación y reformulación de teorías y modelos teóricos o de alguna de sus partes mediante elementos estructurales de otras construcciones teóricas, es el modo más común de operar y de hacer avanzar estas ciencias.

Como ya expusimos al hablar del método hermenéutico, Paul Ricoeur, por ejemplo, utiliza ideas de la fenomenología, del psicoanálisis, del estructuralismo francés, de la teoría lingüística de Ferdinand de Saussure y de la hermenéutica para construir una teoría metodológica para el estudio de los fenómenos humanos. Su trabajo no es una amalgama, o un simple eclecticismo, sino una unificación e integración de esas partes y, además, un esfuerzo para adecuarlas y atender los requerimientos especiales de las ciencias humanas.

Einstein mismo llegó a afirmar en repetidas ocasiones que su teoría de la relatividad especial no encontró entidades aisladas ni hechos anteriormente desconocidos, ya que todos sus elementos (los conceptos de espacio, tiempo, materia, fuerza, energía, gravitación, onda, corpúsculo, velocidad y otros) estaban en el ambiente desde hacía 50 años; lo que él propuso fue una nueva manera de clasificar y relacionar cosas ya conocidas. Y Leibniz afirmó: "Mi sistema toma lo mejor de todos los lados."

La mayoría de los investigadores manifiestan dificultades en describir qué es lo que hacen cuando *teorizan*; pero un análisis cuidadoso de sus actividades mentales hará ver que son similares a las actividades cotidianas de una persona normal: las actividades formales del trabajo teorizador consisten en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en *descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas.*

Einstein solía decir que "la ciencia consistía en crear teorías". Ciertamente, si tenemos en cuenta la función que tienen las teorías en el avance científico, podemos decir que su construcción es el fin principal de la ciencia. La historia de la ciencia nos permite ver en forma palpable que sus avances más revolucionarios y significativos no provienen de investigaciones empíricas aisladas o de la acumulación de hechos y experimentos, sino de teorías novedosas inicialmente desconcertantes.

En el sector de la estructuración, expusimos cómo una investigación puede terminar con una "descripción normal" o con una "descripción endógena". Si el nivel de reflexión continúa, podemos llegar a una *teorización original*. Ésta se logra relacionando siempre más entre sí las categorías o clases encontradas y sus atributos

y propiedades, pues irán apareciendo más nexos y analogías y las teorías implícitas poco a poco se harán explícitas, se harán evidentes: aparecerá en nuestra mente alguna teoría sustantiva, es decir, una red de relaciones entre las categorías. Por ello, para lograr este nivel el investigador debe también hacer patente o revelar la analogía, metáfora o modelo con que trabajó en el momento de la categorización y del análisis.

La transición de los datos a la teoría requiere imaginación creadora. Popper observa que las teorías son el "resultado de una intuición casi poética" (1963, p. 192). Las hipótesis y las teorías científicas no se derivan de los hechos observados, sino que se inventan para dar cuenta de ellos; son conjeturas relativas a las conexiones que se pueden establecer entre los fenómenos estudiados y las uniformidades y regularidades que subyacen a éstos. Las "conjeturas felices" de este tipo requieren gran inventiva, especialmente si suponen una desviación radical de los modos ordinarios del pensamiento científico, como ocurrió con las grandes teorías que fundamentan a cada una de las ciencias.

Einstein precisa que "están en un error aquellos teóricos que creen que la teoría se obtiene inductivamente a partir de la experiencia" (Hanson, 1977, p. 229). Al contrario, una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a *pensar de un modo nuevo* al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos.

En su origen etimológico, según algunos autores, el término *teoría* viene de *theós* (dios, divinidad), y significa una iluminación especial interna, que nos habilita para ver el mundo y las cosas en forma diferente (*véase* Martínez M., 1996b, p. 241). La teoría es, por tanto, un *modelo ideal*, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos; de manera más concreta, suele consistir en un *sistema de hipótesis, fórmulas legaliformes y hasta leyes ya establecidas*, de modo que su síntesis puede incluir desde lo plenamente conocido hasta lo meramente sospechado.

Precisamente, el proceso en que se da un descubrimiento científico reduce la atención focal de las observaciones a un nivel subsidiario, centrando la conciencia no en ellas, sino en su coherencia interna. Este acto de integración, este acto de comprensión que se puede identificar tanto en la percepción visual de los objetos como en el descubrimiento de las teorías científicas, es un poder especial de nuestra capacidad cognoscitiva, y es lo que Polanyi (1969) llama *conocimiento tácito*.

El conocimiento tácito se fundamenta en todo lo que nosotros sabemos y aplicamos en forma automática, no consciente; está constituido por una gran multitud de asociaciones que originan nuevos significados, nuevas ideas y nuevas aplicaciones de lo viejo.

Este conocimiento se caracteriza por su aspecto funcional, por estar en función de otra realidad y dirigido hacia ella. Esta direccionalidad, esta cualidad vectorial, coincide con la clase de intencionalidad que Franz Brentano consideraba característica de toda forma de conciencia (*véase* Martínez, 1999b, cap. 11). Ya Aristóteles había señalado que el alma (la psique) es la que ve, y no el ojo.

¿Cómo se origina una teoría o construcción teórica en nuestra mente? Esta pregunta ha sido objeto de mucha especulación y no tiene una respuesta simple. A lo sumo, podemos decir que una teoría es el fruto de un salto de la imaginación, de la inspiración, de la inducción o de la conjetura. Einstein dijo que "la cosa menos inteligible del mundo era que (el mundo) fuera inteligible" (Davies, 1973, p. 78) y que "no existe una manera lógica de descubrir las leyes elementales; sólo existe el camino de la intuición, la cual es ayudada por el presentimiento del orden que existe detrás de las apariencias" (1933).

Si tenemos presentes todas estas ideas del científico más eminente del siglo XX y, quizá, de toda la historia de la humanidad, podremos aceptar también con mayor facilidad la función que desempeñan las analogías, las metáforas y los modelos en el surgimiento de las nuevas teorías, como lo hizo él mismo en el descubrimiento de sus teorías más famosas.

Igualmente, si consideramos el concepto de teoría antes expuesto, es decir, que la teoría es una construcción mental, una invención y no un mero "descubrimiento" o inducción, es evidente que no pueden existir unas reglas de oro cuya aplicación mecánica produzca teorías científicas. La invención no es un procedimiento mecanizable. No existe ni puede existir una teoría de la construcción de teorías, ni una técnica para formar genios, ni una metodología de la originalidad. Todo esto es algo autocontradictorio conceptualmente y nos lleva al mito de la metodología, que Kaplan (1979) considera bastante extendido entre algunos estudiosos de las ciencias del comportamiento.

En síntesis, no tenemos técnicas de la construcción de teorías y no las tendremos nunca. Por esta razón, aunque contamos con teorías de los automatismos, no poseemos ningún plano del autómata teorizador. Sólo podemos saber, en relación con la construcción de teorías, que éstas no se consiguen manipulando datos, con la ayuda de computadoras o sin ella, sino inventando una esquematización ideal del objeto de la teoría y complicándola luego

en forma gradual, o sea, introduciendo más conceptos teóricos y relaciones más complejas entre ellos, como lo exija y permita nuestra imaginación, pero con la ayuda y el control de la razón y la experiencia (Bunge, 1975, p. 497). Este es el modo como trabajaron los más grandes científicos a lo largo de la historia para elaborar sus teorías.

Como han señalado numerosos científicos, sólo se llega a una buena teoría mediante el ejercicio de la imaginación creativa. Tal vez se podría hablar de "descubrir" leyes, pero, si se trata de teorías, solamente se puede decir que son "inventadas" o "construidas", ya que la formación de una teoría no consiste en descubrir o en destapar un hecho "escondido"; la teoría es un *modo de mirar* los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes. Aunque la teoría se ajusta y acomoda en cierta forma al mundo exterior, en otro sentido importante *crea un mundo propio* (Kaplan, 1979).

¿Hasta qué punto nos puede ayudar en el proceso de la teorización el uso de analogías, metáforas, modelos y su diagramación? Podemos afirmar que nuestro aparato cognoscitivo es incapaz de trabajar sin usar continuamente las analogías. Nuestra mente capta la naturaleza de las cosas desconocidas por su relación analógica o por su similitud estructural con otras que ya conoce. Así, decimos "árbol" genealógico, "rama" de la medicina, "arteria" vial, "madre" patria, "lavado" de dólares, "inflación" de la moneda, etc. Igualmente, solemos utilizar la analogía *espacial* hasta la saciedad para poder explicarnos: decimos que alguien tiene una personalidad "recta" o intenciones "torcidas", que tiene una mente "aguda", "amplia" u "obtusa", que su pensamiento es "profundo" o "superficial", que tiene un "alto" cargo o "bajos" ingresos, o que se le "cayó" el negocio, etcétera.

Puede considerarse a la inteligencia como la habilidad de una persona para percibir analogías sucesivas en un nivel siempre mayor de abstracción. Y esto nos recuerda las palabras de Aristóteles: "Lo más grande a que se puede llegar es a ser un maestro de la metáfora; ésta es la marca del genio." Todos sabemos, por ejemplo, cuán fructífera fue para Freud la *analogía hidráulica* al estructurar la teoría psicoanalítica, y para Rutherford, el modelo del *sistema solar* al desarrollar su teoría nuclear de la estructura atómica; y en forma similar aparecieron la gran mayoría de los descubrimientos e invenciones científicos. Por esto, el fomento y el uso de la imaginación a través de comparaciones, símiles, metáforas y analogías nos llevará a crear un "modelo" que puede representar conceptual y adecuadamente una estructura teórica como imagen de la realidad estudiada.

Si nuestro aparato cognoscitivo comprende las realidades desconocidas por comparación y semejanza con las ya conocidas, deberá usar continuamente estas analogías, metáforas y modelos, y no podría ser de otra forma, ya que la analogía y todas las formas expresivas que participan de su concepto son instrumentos potentes de la ciencia. Así lo han considerado los más grandes científicos de nuestra época. Robert Oppenheimer (1956), por ejemplo, que dirigió el proyecto para la creación de la primera bomba atómica, afirma que "la analogía es un instrumento verdaderamente indispensable e inevitable para el progreso científico". Y al explicar más su pensamiento, aclara que no se está refiriendo a la metáfora o a la alegoría (aunque sabemos que la analogía es una metáfora o una alegoría condensada), sino a una clase especial de semejanza entre dos clases de estructura, dos clases de particulares que son manifiestamente muy diferentes, pero que tienen un paralelismo estructural. Esto significa que se refiere, sobre todo, a sus relaciones y a su interconexión.

La analogía (o el modelo) es una comparación sistemática postulada entre un fenómeno cuyas leyes son ya conocidas y otro que se encuentra todavía en investigación. Aquí es donde residen el gran poder y el valioso aporte de la analogía: no se trata sólo de decir las cosas con un lenguaje vivo y atractivo, lo cual no sería poco, sino que es un poderoso medio que revela y ayuda a ver relaciones escondidas entre temas aparentemente no relacionados.

Igualmente, un recurso técnico de gran ayuda es el trazado de diagramas y el uso de esquemas y flechas como parte del desarrollo conceptual. Ellos pueden ilustrar y ayudar a vislumbrar la complejidad de los problemas que se originan. En un diagrama de flujo, por ejemplo, se pueden utilizar flechas para representar la *dirección* de una interacción, el grosor de las flechas para señalar la *magnitud* de la misma y un color diferente para expresar la *naturaleza* o tipo de relación, como agresión, oposición, rivalidad, odio, celo, emulación, envidia, colaboración, benevolencia, amistad, empatía, etcétera.

Los diagramas tienen la capacidad de hacer más "visible" una realidad, de dar una visión de su conjunto y, además, son un medio potente de comprensión, explicación y demostración de la dinámica interna del fenómeno en estudio. Su poder le viene del hecho de incorporar la capacidad del hemisferio derecho, que es analógico, gestáltico y estereognósico, en una actividad cognoscitiva que hasta el momento puede haber sido exclusivamente lineal, secuencial y atomista. Recordemos que la misma palabra *idea*, en su origen griego, significa "imagen", "figura", "vista".

e) EVALUACIÓN DE LAS TEORÍAS FORMULADAS

Complejidad de toda evaluación

Nos referiremos aquí a la validación de las estructuras teóricas o teorías encontradas en los pasos anteriores.

La validación de una teoría o estructura teórica es un proceso epistemológico muy arduo. Depende mucho del concepto de "validez" que se tenga y también del concepto de "verdad".

Aparentemente, la *evidencia* parecería ser el punto de arranque y la fundamentación de todo y, sin embargo, no lo es. Hay un criterio de validación de la evidencia misma que está más en la base. En el siglo XIX, por ejemplo, se hacía hincapié en la base *empírica* de la evidencia; en el siglo XX, de manera particular en las últimas décadas, la epistemología destacó más la importancia de la evidencia *racional*.

Para algunos científicos, el método riguroso de la física les ofrece plena evidencia: poder reproducir un experimento, controlar las variables, medir la influencia de las diferentes causas, lograr consenso, etc., les ofrece una evidencia incuestionable de las cosas. Esta evidencia les parece más visible, más tangible, etc., en general, con una base más sensual, la cual se adapta más al campo físico.

A otros estudiosos, en especial los del área de las ciencias humanas, este método no les brinda tanta evidencia; les parece que los empiristas pecan al aceptar una "empiria" excesivamente estrecha; es decir, que reducen, mutilan y limitan las realidades humanas y, por eso, buscan una evidencia más intelectual; les preocupan mucho los presupuestos implícitos aceptados, que pueden dar al traste con todo, y el reduccionismo deformador de la realidad estudiada. Más aún, consideran que toda ciencia está impregnada de opciones extraempíricas, sustentada en un conjunto de juicios de valor y apoyada en una base totalmente personal. En efecto, la evidencia racional es la última instancia de validación de toda prueba o verificación.

La "validación empírica" debe apoyarse siempre, en último análisis, en una "validación racional"; dicho de otro modo, no existe, en sentido estricto, algo que podamos llamar *evidencia empírica*; la epistemología actual, al igual que la neurociencia, nos demuestran que la evidencia será siempre intelectual, racional, algo que es "visto" en un contacto directo, inmediato, en un acto "intuitivo". Este acto implica invariablemente una interpretación, es decir, la captación de una relación en el marco de un contexto, y este contexto puede ser, en gran parte, construcción o añadidura del sujeto.

La mente humana no puede trabajar de manera distinta; ésa es su forma natural de operar. Por supuesto, la evidencia racional y su consiguiente "validación" tienen la fragilidad de la limitación humana y, a fin de cuentas, valdrán tanto como la agudeza intelectual del investigador. La historia de la ciencia presenta un gran número de "hechos" que fueron "evidentes" durante mucho tiempo y para numerosas personas, los cuales posteriormente resultaron ser falsos, porque dependían de los presupuestos o del enfoque con que eran vistos. Las revoluciones científicas consisten precisamente en la detección y superación de esos presupuestos y en su sustitución por otros que creemos mejores. El químico Arrhenius obtuvo el premio Nobel en 1903 por su teoría electrolítica de la disociación; el mismo premio fue otorgado años después, en 1936, a Peter Debye por mostrar las insuficiencias que había en la teoría de Arrhenius.

En el proceso de análisis de la ciencia clásica encontramos una cierta paradoja: los datos que se utilizan para contrastar una teoría no se recaban en forma neutra, sino que se producen con la ayuda de una teoría; es decir, que es un supuesto falso el creer que los datos se buscan y se recaban en bruto (sin interpretación alguna) por la experiencia ordinaria. La reflexión epistemológica hace ver que la experiencia no se puede conceptualizar de manera directa sin la ayuda de una teoría, que en la ciencia no hay experiencias neutras: toda evidencia se produce a la luz de alguna teoría y es relevante para alguna teoría.

Todo esto nos lleva a una conclusión lógica que no debemos olvidar en nuestra "validación" de las teorías: todas las teorías científicas serán siempre parciales (tratan sólo algunos aspectos de la realidad) y aproximadas (contienen errores o apreciaciones parcialmente erróneas). Una teoría perfecta (completa y precisa en su totalidad) no existe ni existirá nunca: resulta algo contradictorio con el mismo concepto de teoría.

El simple análisis del proceso psicológico, ya señalado, que se sigue en la construcción o estructuración de las teorías, hace ver que toda teoría, especialmente en las ciencias humanas, sólo puede ser, aun en el mejor de los casos, aproximadamente verdadera, ya que supone demasiadas simplificaciones e idealizaciones de la riquísima y compleja naturaleza de la realidad tratada, además de introducir invenciones que con mucha facilidad serán inadecuadas en alguna forma o medida, al no poder ser controladas de manera plena ni por la lógica ni por la experiencia.

Cualquiera que sea la posición adoptada, una determinada teoría nunca tendrá una aceptación universal por parte de todos los científicos, para todos los propósitos y en todos sus contextos posibles de aplicación. Siempre ha habido insignes científicos que no han aceptado teorías famosas: Huygens, por ejemplo, no estaba

satisfecho con la mecánica de Newton y, para Einstein, la validez de la indeterminación cuántica sostenida por Heisenberg, Planck y muchos otros notables científicos, siempre estuvo en duda. En las ciencias humanas se sostiene, más como regla que como excepción, que la aceptabilidad de una teoría sea una cuestión de grados.

CRITERIOS PARA EVALUAR TEORÍAS

A continuación señalamos algunos criterios que, a nuestro juicio, se han revelado más importantes y útiles en la "validación" y evaluación de las teorías.

1. Coherencia interna: Este es el criterio de mayor importancia para una teoría. Una teoría es internamente coherente si sus postulados, teoremas y consecuencias se relacionan entre sí sin contradicciones; es decir, si todas sus partes y elementos se integran en un todo consistente y bien integrado. Las incoherencias y las contradicciones internas constituyen el mayor defecto de una teoría, pues ella se negaría a sí misma sin necesidad de refutación alguna para su rechazo.

2. Consistencia externa: Es la compatibilidad que hay entre la doctrina que constituye la teoría y el conocimiento establecido del mismo campo, o de los campos adyacentes o afines. Cuando una teoría se opone a lo rigurosamente establecido en el área, se vuelve sospechosa. La telepatía, por ejemplo, goza de una considerable evidencia directa; sin embargo, debido al hecho de que se contrapone a todo lo que se conoce acerca de la trasmisión de información, enfrenta serias dificultades. Sin embargo, la consistencia externa es un criterio esencialmente conservador, y las teorías que originaron las grandes revoluciones científicas y los cambios de paradigma en la ciencia, como son la teoría copernicana, la teoría evolucionista, el psicoanálisis, la teoría de la relatividad, etc., carecían básicamente de consistencia externa. Debido a ello, debemos usar este criterio con prudencia, es decir, no es absoluto sino que está sujeto a un juicio más básico y fundamental, derivado del examen y la apreciación del contexto.

3. La comprehensión: En igualdad de condiciones, una teoría será mejor que otra si abarca o se relaciona con un amplio campo de conocimientos. Hay teorías muy específicas y restringidas a un área muy limitada; éstas son, por ejemplo, en psicología, las teorías de la motivación, del aprendizaje, etc.; otras tienen una cobertura mucho más amplia, como las teorías de la personalidad o las teorías psicológicas generales. Cuando una teoría logra unificar e integrar un amplio campo de conocimientos y su validez goza de

gran "universalidad", o sea, es aplicable en diferentes áreas de una disciplina, el valor y la utilidad de la teoría crecen también.

4. Capacidad predictiva: Una buena teoría debe ofrecer la capacidad de hacer predicciones acerca de lo que sucederá o no sucederá si se dan ciertas condiciones especificadas en ella, aunque la confirmación o la contrastación de esas predicciones pueda resultar en extremo difícil, debido a la naturaleza de esa teoría. Este criterio tiene, además, otra dificultad: la confirmación de una predicción se hace observando los hechos, pero no debemos olvidar que conceptualizamos los "hechos" basándonos en teorías que tienen una función importante en su conocimiento. Ya señalamos cuál es la salida de este círculo que sólo es vicioso en apariencia, pues los hechos son constituidos parcial y no totalmente por las teorías en que se apoyan (Martínez, 1999b, pp. 50-52).

5. Precisión conceptual y lingüística: Debe haber unidad conceptual, es decir, el universo del discurso debe estar definido y sus predicados deben ser semánticamente homogéneos y conexos. La exactitud y la precisión lingüística exigen, a su vez, reducir al mínimo la vaguedad y la ambigüedad.

6. Originalidad: Las teorías audaces, con construcciones de alto nivel, con proyecciones no comunes y hasta inauditas, y con capacidad para unificar campos en apariencia inconexos, son ciertamente más valiosas. Las más fecundas revoluciones del conocimiento han consistido en la introducción de teorías que, lejos de limitarse a condensar lo sabido, nos obligaron a pensar de un modo nuevo, a formular nuevos problemas y a buscar nuevas clases de relaciones y de conocimiento (Bunge, 1975).

7. Capacidad unificadora: Es la capacidad de reunir dominios cognoscitivos que aún permanecen aislados. Newton unificó en una teoría la mecánica terrestre y la mecánica celeste; Maxwell unificó en su teoría electromagnética las teorías de la electricidad, el magnetismo y la luz, y Niels Bohr sintetizó en su teoría atómica la teoría previa de Rutherford y la mecánica cuántica de Max Planck.

8. Simplicidad o parsimonia: Hay teorías muy complejas, enmarañadas y enredadas, y otras muy simples y lineales. En igualdad de condiciones, es preferible la más simple, por su claridad y diafanidad; pero si, en honor a la simplicidad, perdemos parte de la riqueza que estudiamos, es preferible la teoría más compleja. La teoría de la personalidad de Rogers, por ejemplo, al igual que su teoría de la terapia, son sumamente simples, pero no mutilan la riqueza idiosincrásica de cada ser humano, ya sea normal o patológico; tal simplicidad es un atributo positivo en esas teorías.

9. Potencia heurística: Una buena teoría debe sugerir, guiar y generar nuevas investigaciones, además de suscitar ideas y promo-

ver desconfianza y aun resistencia en ciertas áreas de su propio campo o de los campos afines. Esta fecundidad heurística se traduce en el planteamiento de problemas interesantes y en el diseño de estudios o experimentos de gran proyección para esa disciplina. La teoría psicoanalítica, por ejemplo, generó un cúmulo inmenso de investigaciones y produjo los instrumentos adecuados para ello.

10. Aplicación práctica: Este criterio no es necesario, y mucho menos suficiente, como condición de "validación". Una teoría puede haber sido muy bien concebida, sin embargo, puede fallar en su aplicación por muchas razones externas a la misma. Pestalozzi fue famoso por sus teorías pedagógicas y, sin embargo, como maestro era poco menos que inútil e incapaz de aplicarlas; otras personas, en cambio, las aplicaban con gran eficacia. Asimismo, es bien sabido que algunos economistas, famosos por sus teorías, nunca llegaron a ser ricos. Sin embargo, una teoría fácil de aplicar será considerada mejor que otra que, en igualdad de condiciones, es de muy difícil aplicación.

11. Contrastabilidad: Todos los elementos o constituyentes, próximos o lejanos, de una teoría (los presupuestos, los axiomas y sus derivados, e incluso los mismos métodos y técnicas utilizados) deben ser susceptibles de un examen, de una crítica y, si es posible, de un control. Toda buena teoría debe ser confirmable y refutable, es decir, susceptible de confirmabilidad y de refutabilidad, aunque, de hecho, tal vez sólo se pueda confirmar y nunca refutar, o viceversa. El psicoanálisis, al menos en su expresión freudiana, se presentaba como no susceptible de refutación, ya que la conducta del teórico refutador era interpretada con base en las mismas doctrinas psicoanalíticas. Algo semejante hizo Skinner con sus refutadores.

12. Expresión estética: Los griegos siempre pensaron que lo verdadero era también bello. En la actualidad, muchos científicos piensan que Dios es un magnífico artista, además de excelente ingeniero y matemático; y, por lo menos en la física, está llegando a ser un lugar común que la "belleza" de una teoría física resulta a menudo una pista más importante hacia su verdad que su correspondencia con los hechos, los cuales pueden constituir una dificultad temporal. Asimismo, ha sucedido más de una vez que se acepta una teoría por su simplicidad y simetría, a pesar de su desacuerdo con los "hechos", desacuerdo que luego desaparece con observaciones e interpretaciones mejor planificadas y realizadas.

Es evidente que todos estos criterios se pueden dar en menor o mayor grado. La aceptabilidad de una teoría dependerá de ello.

Si el nivel de aceptación es bajo, la teoría deberá reestructurarse o remodelarse y, si no es posible, deberá ser desechada. A fin de cuentas, una teoría es un instrumento conceptual para entender el mundo y actuar en él. Si sirve, se retiene; si no sirve, se tratará de "ajustarla" para que sirva; y si esto no es posible, habrá que desecharla. Davies (1973, p. 76) usa una buena analogía para explicar esta misma idea: una teoría es como un automóvil; uno hace una predicción confiando en él (llegaré a tal ciudad a las 6 p.m.). Si no lo consigue debido a que el automóvil (la teoría) no funciona bien, trata de ver si el daño es reparable y lo repara (ajusta o modifica la teoría); pero si uno tiene que hacer continuas revisiones y reparaciones al automóvil (a la teoría), pierde su confianza en él, y entonces quizá comience a pensar que es preferible venderlo y comprar otro (buscar otra teoría). Sin embargo, con frecuencia sucederá que es preferible, dadas las circunstancias, aceptar las limitaciones del viejo automóvil (vieja teoría) porque es suficientemente bueno y útil para muchos fines, aunque no para todos, y madurar con mayor prudencia la decisión del cambio.

Evaluación práctica de una teoría

Áreas	**Niveles**				
	Mínimo	*Bajo*	*Medio*	*Alto*	*Máximo*
1. Coherencia interna					
2. Consistencia externa					
3. Comprehensión					
4. Capacidad predictiva					
5. Precisión conceptual y lingüística					
6. Originalidad					
7. Capacidad unificadora					
8. Simplicidad o parsimonia					
9. Potencia heurística					
10. Aplicación práctica					
11. Contrastabilidad					
12. Expresión estética					
Totales					

Conclusión

En relación con la *validación* de toda investigación cualitativa, señalaremos dos o tres ideas fundamentales más. Como toda investigación orientada hacia la comprensión de realidades estructuralmente complejas, la investigación cualitativa no tiene una prueba o contrastación concluyente y definitiva. En realidad, ninguna investigación la tiene. Lo máximo a que podemos aspirar es a establecer lo que Eisner (1991) llama un *buen grado de corroboración estructural*. Esto se logra utilizando todos los recursos que la mente humana pueda ofrecer para interpretar una situación concreta. Una ilustración de ello nos la da el mismo Eisner mediante un caso muy conocido de la literatura:

La *corroboración estructural* es el proceso de reunir los datos y la información, y usarlos para establecer los lazos que eventualmente crean *un todo apoyado por partes de evidencia*, que constituyen el todo. La evidencia es corroboradora estructuralmente cuando las piezas de evidencia se validan unas a otras. Tómese como ejemplo de corroboración estructural el trabajo del inspector Poirot en la novela de Agatha Christie, *Asesinato en el Expreso de Oriente*. El inspector se encontró con un hombre muerto, asesinado en el tren, y el problema de saber quién lo mató. Poco a poco, Poirot va poniendo las piezas en relación, de tal manera que no haya contradicciones y que se apoyen unas a otras, hasta que, finalmente, es resuelto el problema de quién asesinó al hombre. En el caso de *Asesinato en el Expreso de Oriente* las piezas son todas las personas del tren con las cuales el hombre asesinado tuvo algún contacto. En la escena final del libro (llevado también al cine), Poirot presenta su caso a los asesinos en el "vagón de estar" del tren mientras éste se aproxima a Estambul. El brillante uso que Poirot hace de las pruebas tiene lógica y da solidez a sus conclusiones (Guba, 1978, p. 63).

En la actualidad, el investigador cualitativo, para facilitar el proceso de la corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la *triangulación* (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores e investigadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las *grabaciones de audio y de video*, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores. Si hace un uso adecuado de estas posibilidades, ciertamente la investigación tendrá un final feliz.

Anexo:

Programa computacional *Atlas.ti* versión 4.2 61 (2002), para investigaciones cualitativas

SÍNTESIS DE LOS MANUALES Y GUÍA PARA SU MANEJO

Existen más de 50 programas de computación para la investigación cualitativa y el estudio y análisis de sus "datos". Entre ellos, los más apreciados son el *Atlas.ti*, el *Ethnograph*, el *HyperResearch*, el *Nud*dist*, el *QRS Nvivo* y el *Folio Views*. Entre éstos, el *Atlas.ti* (de Thomas Mühr, Universidad de Berlín) es considerado por varios evaluadores (Weitzman, 2000; Lewis, 1997 y otros) como el mejor y más completo de todos, si se ha de escoger uno solo. Esa misma impresión hemos tenido nosotros después de cuatro años de su uso y del dictado de varios talleres de 16 horas de entrenamiento acerca del mismo.

A continuación presentamos una síntesis de lo más importante de sus manuales para la *versión de Windows*. El *Atlas.ti* se ofrece, a su vez, en dos versiones, la comercial y la de demostración.

Versión de demostración

Se puede obtener de internet o pedir el compact disc directamente a atlasti@scolari.com (lo envían gratuitamente).

Los autores dicen que esta versión es casi igual a la comercial, sólo que la comercial no tiene límites en la extensión de los documentos primarios, citas, códigos y memos, mientras que la de demostración tiene las siguientes limitaciones:

a) Documentos primarios: 10.
b) Citas: 100.
c) Códigos: 50 (reduce las posibilidades).
d) Memos: 30.
e) Redes: 10.

MANUALES

Existen varios manuales. Algunos están en el CD de demostración; otros hay que bajarlos de internet entrando por el término *Atlas.ti*. Los manuales disponibles son:

- *Atlasti shortmanual.pdf* (119 páginas; es el más útil).
- *Atlman.pdf* (de 321 páginas; igual al anterior pero ampliado).
- *Jmunoz.pdf* (en español; de 64 páginas, de Juan Muñoz, Universidad de Barcelona). Este manual en español es bastante completo e ilustrado; se puede bajar de internet en la dirección http://seneca.uab.es/jmunoz/cuali/atlas.pdf.

La versión comercial tiene, además, otra información, documentos, etcétera.

La versión 4.2, tanto la comercial como la de demostración, tienen, también, un *tutorial* muy ilustrativo realizado por Thomas Mühr, el autor del programa. Se instala y luego arranca automáticamente cuando se marca.

CONCEPTOS

La unidad hermenéutica (UH) o proyecto de investigación

Es la estructura básica del programa y reside (se guarda) en **un** solo archivo. *Se relaciona* con los documentos primarios (textos, gráficos y datos de audio y de video), y con las citas (*quotations*) de estos documentos, *y contiene* las categorías o códigos (*codes*), los memos, las familias, los comentarios y las redes (*networks*) o diagramas de flujo.

La UH no altera en nada los archivos que utiliza durante el trabajo (sólo los vincula, no los copia ni transfiere), pero éstos deben figurar siempre en el mismo directorio en que está la UH: el *Textbank*. La UH es sólo como el índice de un libro y se sirve de los documentos primarios que están en otros archivos, pero en el mismo directorio. Esto hay que tenerlo muy en cuenta cuando se lleva la UH a otra computadora, es decir, que hay que transferir o copiar también esos archivos, si no, tendremos sólo un índice de libro sin sus capítulos, y el programa no funciona.

Formatos de los archivos de los documentos primarios

- Los *textos*: formato *ansi* (grabarlos en *Word* con el formato "sólo texto con salto de línea").
- Los *gráficos*: acepta más de 20 formatos, como *bmp, tiff, jpg,* etcétera.
- El *audio*: puede tener el formato *wav* (que es el más corriente; *véanse* otros más adelante).
- El *video*: *véanse* más adelante los diferentes formatos.

Citas (*quotations*)

Son segmentos de los documentos primarios que se consideran importantes o interesantes; pueden ser textos (una palabra, una frase, un párrafo o más), gráficos, sonidos o audiovisuales.

Identificadores: todas las *citas* llevan dos números, el del documento primario a que pertenece y otro propio, luego los primeros 20 caracteres y, finalmente, otros dos números que indican el número de línea en que comienza y aquel en que termina. Los datos gráficos o sonoros llevan el nombre del archivo, o del sector.

Códigos (*codes*) o categorías

En los sistemas de información se llaman también "índices" o "palabras clave", pero, en metodología cualitativa, son algo más, es decir, son "ideas", "conceptos" o "interpretaciones" abreviadas de las citas. Aparecen en orden alfabético y van seguidos de dos números entre paréntesis de llaves {3-5}: el primer número significa el *número de citas* que han sido codificadas con dicha categoría, y representa la *relevancia e importancia* (*groundedness* = fundamentación, validez, solidez) de la misma, y el segundo el *número de otras categorías* que, de alguna manera, están conectadas con ésta en la estructura (porque tienen palabras en común, etc.), y expresa el grado de densidad teorética de la misma (*véase* el *Shortmanual*, p. 40; las páginas se refieren al manual impreso, en el virtual, difieren algo: versión virtual p. 48).

Evidentemente, estos dos conceptos básicos, la *fundamentación o "validez"* de una categoría, es decir, el hecho de que representa "algo real" externo a nosotros, constatado en muchas citas, y el *grado de la densidad teorética* de la misma, es decir, la multiplicidad de relaciones o enlaces que tiene con otras categorías (que indica que es un *nodo* importante), constituyen dos conceptos filosóficos clásicos (*extensión* y *comprensión* de los conceptos), es decir, la *amplitud* que abarca un concepto y la *profundidad semántica* del mismo.

Las posibles categorías de nuestra investigación pueden derivar de información con una amplia gama de orígenes, como son los textos, las observaciones directas, las fotografías y los datos gráficos, sonoros y audiovisuales. Esto enriquece enormemente la variedad de categorías posibles relacionadas con la compleja vida moderna, ya sea personal o familiar, así como institucional o social. El *Atlas.ti*, con el gran potencial multimedia de *Windows*, puede trabajar con toda esta gran variedad de información: una manifestación gremial o social, un aula de clases o cualquier otro espectáculo, puede ser categorizado en su totalidad o en sus partes más importantes, e ingresado en todo el proceso de estructuración teórica. Crear, desplegar o modificar citas y categorías de audio o de video es tan fácil como crear las citas textuales.

Memos

Son como categorías o códigos ampliados (referidos o no a citas u otros objetos), que expresan una intuición del momento, pero que puede ser muy útil para la estructuración o la teorización posterior. La estructura teórica final es, a veces, la reunión de muchas intuiciones registradas en memos a lo largo de la investigación. Sus nombres no deben ser muy largos para poderlos identificar y ordenar según la necesidad.

Familias

Son un conjunto de objetos (generalmente códigos, documentos primarios, etc.) que comparten una cualidad. Sin embargo, un mismo objeto puede pertenecer a distintas familias. Las familias nos facilitan, por ejemplo, la búsqueda de algo, restringiéndolo a una sola familia.

Comentarios (*comments*)

Los comentarios se usan para explicar o clarificar el significado de un documento primario (DP), un código o categoría, como aspectos de una persona, fecha, contexto, etc. Son muy útiles si se trabaja en equipo para fijar reglas y entenderse. Su presencia se nota porque aparece el signo (˜) después de los números del código, así: {3-5}˜.

Redes estructurales (*networks*) o diagramas de flujo

Representan gráficamente posibles *estructuras* o sistemas de relaciones entre las categorías o códigos. Constituyen el fin principal de toda investigación y de la ciencia, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas. Tienen la ventaja de usar la metáfora gráfica y el enfoque del hemisferio cerebral derecho, utilizando procesos holísticos, gestálticos y estereognósicos.

MANEJO PRÁCTICO DEL *ATLAS.TI*

El *Atlas.ti*, como sucede con una calculadora muy complicada, posee múltiples funciones para atender las necesidades de los usuarios más exigentes. Lo importante es que cada usuario encuentre en el programa lo que necesita para realizar su propia investigación y lo pueda llevar a cabo en la forma más eficaz y también más fácil. Muchas de sus funciones se pueden realizar de varias formas; aquí se expone la que se cree más práctica y, a veces, también más fácil. En general, el *Atlas.ti* es un programa fácil de usar y muy intuitivo. Su aplicación se está usando en los más diversos campos de las humanidades: psicología, sociología, educación, economía, antropología, ciencia política, etcétera.

En el programa *Atlas.ti*, el proceso usual implica tres etapas: 1. la *categorización* de la información (de los "datos"), 2. la *estructuración* o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías, y 3. la *teorización* propiamente dicha, en la cual las relaciones entre las categorías son respaldadas por medio del uso de los operadores booleanos, los operadores semánticos y los operadores de proximidad. A continuación se presenta el *proceso completo* de una investigación:

1. Abra *Word*; abra el archivo de textos que quiere utilizar (por ejemplo, **"mis entrevistas"**); póngale un margen izquierdo y derecho de unos 5 cm; deje una línea en blanco entre párrafo y párrafo; guárdelo como **"sólo texto con saltos de línea"** en el directorio C:\...**Atlas.ti\Textbank**. Salga de *Word*.

2. Abra el *Atlas.ti*; marque **"Create a New Hermeneutic Unit"**; **OK**; asígnele un título (por ejemplo, **"Mi proyecto"**), **OK**. Véase el título de la UH arriba.

Notas:

- Cuando el puntero del *mouse* señala un ítem del menú principal, aparece su definición al fondo de la pantalla, y un clic con el botón izquierdo selecciona ese ítem.
- Si no aparece debajo o al fondo la acción de un símbolo, poner el cursor encima y dar al botón derecho del *mouse*: por ejemplo **Networks, Open Network Browser** (hacerlo con los cuatro símbolos).
- Los botones representan los ítemes más usados.

3. Haga clic en **Documents**, **Assign**; marque **"Mis entrevistas"** y **"Open"**; marque **"mis entrevistas"** (arriba) y luego ídem (abajo). Véase el directorio completo del archivo en la línea horizontal inferior de la pantalla.

4. Categorización (o codificación):

a) Marque una palabra, frase o párrafo presionando el botón izquierdo del *mouse* y deslizándolo; haga clic en **Codes**, **Coding**, **Open Coding**; asígnele una categoría (por ejemplo, **resentimiento**); **OK**. Véala en el margen derecho con el símbolo], que indica las líneas marcadas.

b) Marque en el texto una expresión breve o parte de ella. Haga clic en **Codes**, **Coding**, **Code in Vivo**. Vea esa categoría en el margen derecho. Haga lo mismo con otras expresiones.

c) Marque otra frase; haga clic en **Codes**, **Coding**, **Code by List**; marque **"resentimiento"**; **OK**. Este procedimiento se usa cuando queremos repetir una categoría ya usada previamente.

d) Repita estos tres sistemas de codificación utilizando el sistema rápido de símbolos ubicados en la parte izquierda de la pantalla: símbolos 4, 5 y 6.

e) Borrar una categoría o código. ¡Atención! Éste es un asunto algo delicado: si no se han creado redes estructurales (*networks*), se marca la categoría en el margen o arriba en la lista, luego se hace clic en **Codes**, **Delete**. Si ya se han creado redes, es preferible no eliminar categorías, aunque no se usen, pues hay peligro de borrar otros elementos conectados con esas categorías en la red. En todo caso, si lo que se quiere es borrar solamente una o más categorías de las que aparecen en el margen derecho: 1. se marca la categoría en ese margen, 2. se coloca el puntero sobre la cita resaltada, 3. se hace clic en botón derecho, 4. se escoge **Unlink Codes**, 5. se marca la categoría en el recuadro, y 6. **OK**. Las categorías eliminadas así, seguirán en la lista general y en las redes creadas.

f) Para cambiar el nombre de una categoría, marque el botón de las categorías, márquela en la lista, luego haga clic en **Codes**, **Rename**, cambiar el nombre. **OK**.

g) Para crear un comentario a una categoría, selecciónela en la flecha (mejor que el botón), elija **Codes**, **Edit Comment**, escriba el comentario, o modifíquelo si ya existe y así lo desea; luego, **File**, **Save**, **File**, **Exit**. Para ver el comentario marque el **botón** de las categorías y márquela. Vea el signo (~) a la derecha de los números de la categoría y abajo el comentario.

h) Para crear un memo referido a un documento primario, seleccione el documento primario, marque el segmento al cual se refiere, seleccione **Memos**, **Create Free Memo**, póngale un nombre, **OK**, marque el nombre del memo, marque el **botón** de los memos, escriba el texto del memo, haga clic en botón derecho del *mouse* sobre la ventana amarilla de edición, **Save**. Para "editar" el texto del memo, elija **Memos**, **Edit**, editarlo, luego **File**, **Save**, **File**, **Exit**; también con el botón de Memos directamente, luego **salir (x)** y **yes**.

i) Para ver o imprimir las citas categorizadas con una categoría determinada (función sumamente importante y útil), por ejemplo, **"Resentimiento"**, haga clic en el botón de códigos y seleccione **"Resentimiento"**, clic en **Codes**, **Output**, **Quotations for Selected Code** o **Quotation List**, y (**Editor**, **Printer** o **File**), **OK**.

5. Creación de una red o estructura (*network*) o diagrama de flujo: Con los *materiales de construcción* preparados en la primera fase, se procede, en la segunda, al *proceso de estructuración*. Este proceso consistirá en organizar nuestros objetos de construcción en *redes*. Para ayudarnos en este trabajo, el *Atlas.ti* nos proporciona un editor especial, que es como una especie de pizarra a la que podemos traer cualesquiera de los objetos: categorías, memos, comentarios, etcétera:

- El programa ofrece dos tipos de relaciones: entre las categorías o códigos, las *"Code-Code-Relations"* y, entre las citas, las *"Hyper-Links"* (hipervínculos). Ambos se pueden ver, modificar o crear en **Networks**, **Relation Editor**.
- Para cada tipo o clase de relación, el programa ofrece dos símbolos: **Símbolo 1** y **Símbolo 2**. Se pueden alternar marcando **Networks**, **Preferences**, **General**, **Alternate Link Label**.

- Una UH puede tener muchas redes diferentes.
- Haga clic en **Networks**, **New Network View**; asígnele un nombre (por ejemplo, **"Mi primera estructura"**). **OK**.
- Haga clic en **Nodes**, **Import Nodes**; marcar **Code**.
- Mantener presionada la tecla **Control** y marcar las categorías o códigos que se desea usar; hacer clic en **Import**, **Close**. Ver la relación de los códigos (categorías) listos para comenzar el proceso de estructuración.
- Ubicar las categorías con el arrastre (puntero sobre la categoría y botón izquierdo del *mouse* presionado).
- También se pueden importar memos o códigos gráficos, de audio o de video y ejecutarlos con el botón derecho y **Display Info** (para memos) y **List Quotations** para fotografías, audio o video.

Para establecer la relación entre dos nodos (o entre dos categorías):

- Poner el puntero sobre uno.
- Presionar y mantener presionada la tecla de las mayúsculas.
- Presionar y mantener presionado el botón izquierdo del mouse.
- Arrastrar el puntero hacia dentro del segundo nodo.
- Soltar la tecla de las mayúsculas, soltar el botón del *mouse*.
- Seleccionar y asignar el tipo de relación correspondiente. Si no aparece la lista de las relaciones, hacer clic en el botón izquierdo del *mouse*.

El programa ofrece seis tipos de relación y su símbolo, pero se pueden crear otros:

Programa	*Otros posibles del investigador*	
=> "es causa de"	+ "es contexto de"	+ "es consecuencia de"
== "está asociado con"	+ "es condición para"	+ "es medio para"
[ ] "es parte de"	+ "es estrategia para"	+ "es evidencia de"
<> "contradice a"	+ "es función de"	+ "es soporte de"
*} "es propiedad de"	+ "justifica a"	+ "explica a", etc.
isa "es un"		
Definidos	Se definirán personalmente	

Es muy digna de tenerse en cuenta la riqueza semántica que ofrece este modo de ver y entender las realidades; en efecto, va mucho más allá de la simple relación causalista y mecanicista (variable independiente → variable dependiente) de gran parte del enfoque metodológico positivista. Las realidades humanas de la vida actual, ya sean personales, familiares, institucionales, sociales, etc., tienen un alto grado de complejidad, muy superior al imaginado corrientemente para la vida más simple de tiempos pasados.

Para crear una nueva relación (por ejemplo, **"es condición para"**), se procede así: en el menú principal, hacer clic en **Network, Relation Editor, Code-Code-Relation, Edit, New Relation**, escribir **Condic**, **OK**, escribir-el-primer-símbolo (**Condición**), **OK**, escribir-el-segundo-símbolo (**Condición**), **OK**, definirla: **"es condición para"**. **OK**. Luego, **Aceptar**: **1, asymmetric. OK.** (Véanse otros ejemplos de redes en los manuales.)

Utilizar otros tipos de dispositivos como:

a) Ver el texto de una categoría: estando en **Network**, puntero sobre la categoría, botón derecho del *mouse*, **List Quotations** (reducir la ventana). Si hay más de una cita, escoger la deseada.
b) Cambiar el nombre de la red o estructura: hacer clic en **Network**, **Pick Network View**, marcar el nombre de la red, luego **Network**, **Rename**, escribir el nuevo nombre. **OK**.
c) Eliminar o cambiar la relación en una red (con la red a la vista): hacer clic sobre el nexo, luego, **Links**, **Cut Links**.
d) Ordenar los códigos de diferente modo en una red: **Layout**, **Semantic Layout**, **Topological Layout**.
e) Cambiar las fuentes y los colores de los textos o fondos (con la red a la vista): **Display**, **Set Fonts**, **Set Colors**. Esto sólo para ver y probar; para cambios definitivos, véase el siguiente: uso de cosméticos.
f) Uso de cosméticos: marcando **Specials**, **Preferences**, **General**, se puede cambiar el color definitivo preferido del fondo y del nodo; con **Fonts**, **Nodes** o **Links**, se pueden elegir otros tipos y tamaños de letras para los nodos o para sus relaciones.
g) Imprimir la red: hacer clic en **Network, Pick Network View**, seleccionarla, **Network**, **Print Network View**.
h) Borrar o eliminar una red: marcar **Networks**, **Open Network Browser**, marcarla, luego marcar el cuarto símbolo (rectángulo inclinado).
i) Terminar con **Network**, **Save** (guardar) o **Save as** (guardar como). Para poder llevar la estructura creada a un informe en *Word*, escoger **Save as Graphic File** (escoger el formato **bmp** de bitmap: ponerle esta extensión al nombre del archivo), luego abrir *Word*, **Insertar**, **Imagen**, **Desde archivo**

(buscar el archivo), **Insertar**. Si esta modalidad no funciona en su computadora (*Shortmanual*, p. 73; versión virtual, p. 81), use la siguiente: **Copy to clipboard**, luego abrir *Word*, **Edición**, **Pegado especial**, **Imagen**, **Aceptar**.

¡IMPORTANTE! No olvidar grabar el trabajo realizado. El programa se lo recuerda.

Las redes conceptuales y estructurales nos van haciendo explícitas las interpretaciones y nos permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra hipótesis, argumento o conclusión. En efecto, en el momento en que a una serie de categorías se superpone una estructura de relaciones o de asociaciones que va enfocada hacia un fin, irá apareciendo *el conocimiento* que busca nuestra investigación, ya sea una tesis de grado, un trabajo de ascenso, la solución de un problema para una empresa o institución, etcétera.

6. Uso de multimedia: audio y video. Estos archivos abren una amplia gama de aplicaciones, pues pueden usar datos gráficos, sonoros y audiovisuales. Ello enriquece enormemente la variedad de categorías relacionadas con la compleja vida moderna. Estos archivos se ponen en la UH como los de texto y su manejo es muy intuitivo. Deben estar en uno de los formatos más usuales: los archivos de audio en ***.wav* (el más usado) o en ***.au* o ***.snd*. Los archivos de video en ***.avi* (el más común) o en ***.mov*, o ***.qt* (usado sobre todo con los CD). Los MPEG Video/Audio (audiovisuales) tienen el formato ***.mpg* o *mp3*. Los de simples fotos poseen muy variados formatos, como ***.bmp*, ***.jpg*, etcétera.

El *Atlas.ti* está estructurado de acuerdo con el gran potencial multimedia de *Windows*; sin embargo, hay que verificar que estén instalados los *drivers* correspondientes que manejan estos archivos. Los *drivers* para *wav* y *avi* están instalados en el sistema básico de *Windows*. En todo caso, los programas más usados para prepararlos son: los que usa un *simple escáner* (para las fotografías), el *Reproductor Windows Multimedia de Microsoft* (para los formatos de video *avi*, etc.) y el *Corel Draw Capture* (para los formatos de audio *wav*, *mp3*, etc.).

Utilización de gráficos (fotografías) y sectores sonoros simples: Si se trata de crear una *categoría relacionada con una fotografía* o parte de ella, se asigna el archivo correspondiente a la UH (**Documents**, **Assign**), se selecciona, y luego se escoge con el puntero del *mouse* el sector rectangular de la misma que se desea categorizar (puntero en el ángulo superior izquierdo y se arrastra hasta el ángulo inferior derecho y se suelta). Ese sector se puede

categorizar como si fuera texto, con **Codes**, **Open Coding**, etc. Practicar con los archivos **Proverbs.jpg** o **Nietzsch.bmp** que se hallan en el directorio *Textbank*.

Algo similar, aunque no exactamente igual, sucede con una *categoría de audio*. Se asigna el archivo a la UH. Si se trata de un segmento único, para oírlo se marca y se hace clic en el altavoz. Si se trata de un archivo con varios segmentos, se selecciona el inicio en el triángulo (◥) y el fin en el triángulo (◤) (puede ser todo o una parte), luego se hace clic en el rectángulo inferior derecho (**Create Quotation**, **Codes**, **Coding**, **Open Coding**, nombre, etc.). Practicar con los archivos **Hatecomp.wav**, **Nedry.wav**, **Theblues** y **Mescalito**.

Citas de audio y video más complejas: Crear, desplegar o modificar citas de audio o de video es tan fácil como crear las textuales. Se asigna el archivo correspondiente a la UH: **Documents**, **Assign**, marcar el archivo, **Abrir**. Si se utiliza un *archivo de audio*, la pantalla cambiará y se abrirá la siguiente ventana, cuyo manejo es intuitivo, al igual que cualquier aparato de sonido.

Ver en ella las funciones de cada botón y de cada campo de información. Hay que practicar un poco para familiarizarse, especialmente con el botón **Create quotation** (crear cita). (*Véanse* en el *Manual Addendum*, pp. 4 a 5, más detalles del procedimiento.)

Si se selecciona un *archivo de video*, aparecerá una ventana diferente que despliega material audiovisual, pero su manejo es similar al del audio. La principal diferencia está en que, al darle a las teclas derecha e izquierda del teclado, las escenas adelantan o retroceden "en un cuadro". (*Véanse* los detalles, pp. 4 a 6 del *Manual Addendum*.)

7. Otras funciones importantes del programa:

a) Desde el menú **Extras**, se puede ir al *Explorador de Windows* marcando **Explorer**; y marcando **Object Explorer** aparece un "explorador" similar para todos los objetos del *Atlas.ti*: documentos primarios, citas, categorías, etc., por ejemplo, aparecen las categorías y su jerarquización. Si marcamos **Documents**, **Ctl+Extra List**, tendremos un cuadro de información detallada de los documentos primarios. Igualmente, si marcamos **Codes**, **Ctl+Extra List**: haga clic en **Ground** (fundamentación, validez), o en **Density**, una vez, luego otra vez, para cambiar de menos a más y viceversa. Estos dos atributos (Ground y Density) son de suma importancia, pues nos ofrecen la *frecuencia* de aparición de una categoría y el número de *nexos* que tiene con las otras.

b) El *botón derecho* del *mouse* hace aparecer nuevos menús contextuales. Esos menús están donde quiera que se necesiten. No hay señales de que existen, sencillamente hay que recordar que existen. Por ejemplo, si se hace clic en el texto de un documento primario, aparece **Edit Mode**, entre otros, con el que se puede "editar" el texto. Se sale de ese modo, haciendo clic de nuevo y marcando **Protected Mode**. Igualmente, haciendo clic (botón derecho) en el margen derecho, se puede cambiar la apariencia de las categorías: su símbolo (marcando **Use Images**), las líneas (marcando **Line Ref.**), las fuentes (marcando **Fonts**), etcétera.

c) En general, en las listas de códigos, etc., un clic *selecciona* el objeto y doble clic *ejecuta* la posible acción asociada con dicho objeto.

d) En la *categorización*, al poner el puntero sobre una palabra, un doble clic selecciona la palabra, otro doble clic selecciona la frase, un tercer doble-clic selecciona el párrafo, el cuarto doble clic selecciona todo el documento y el quinto regresa al principio. ¡Atención!: el programa considera como párrafo el texto ubicado entre dos líneas vacías, no los simples *retornos*.

e) Una categoría puede referirse a muchos textos distintos y, viceversa, un solo texto puede categorizarse con varias categorías. Para categorizar un texto con varias categorías, marcar el texto y luego **Codes, Open Code** y escribir las diferentes categorías separadas por el signo | (ASCII 124), así, por ejemplo, "ansiedad | miedo | estrés".

f) Al hacer clic en el botón de citas (***quotations***) o categorías (***codes***) aparece su lista en el margen derecho; luego, se puede marcar una con doble clic (si hay más de una, se selecciona la deseada) y ver los textos de las citas o los codificados con una categoría.

g) Se puede extender (o restringir) el texto de una cita marcando todo el texto deseado y haciendo clic en **Quotation, Modify**; también haciendo clic en su símbolo (izquierda): **Modify Quotation**.

h)

- Para *cambiar* un código por otro, marcar el botón de los códigos, seleccionarlo y luego **Codes, Rename**, asignarle el nuevo nombre, **OK**.
- Para *eliminar* el código de una cita, véase la explicación dada en el número 4.4*e* (Categorización).
- Para *eliminar* un documento primario de la UH, marcar el botón de los DP, seleccionarlo, luego botón derecho, **Disconnet**. **OK**. También con el botón del rectángulo inclinado y **OK**. Los números de los documentos no cambian si no se renumeran.

- Para *buscar* una palabra o texto, marcar **Documents, Search** y escribir la palabra o el texto; conservar las mayúsculas o minúsculas.
- Para *eliminar una red estructural* (Network): **Networks, Open Network Browser**, marcarla, marcar el cuarto símbolo (rectángulo inclinado).
- Para *borrar o eliminar toda una unidad hermenéutica completa* (extensión hpr = hermeneutic project), marcar **File, Browse**, marcarla, luego **Remove**.
- Para *no tener sorpresas desagradables* (que se borre el trabajo de horas por una falla de la corriente o un error grave), conviene grabar con *save as* la UH o proyecto dejándole el mismo nombre, pero añadiéndole un número (01, 02, 03...) y también respaldarlo en un disquete. Para evitar posibles confusiones con los nombres (que sucede, pues el programa conserva el nombre original y pone el segundo entre paréntesis), marcar **File, Rename Hermeneutic Unit**, y ponerle un nombre que no se confunda con ninguno.

i) Se pueden crear *categorías libres*, es decir, sin referencia inicial a ningún texto. Quedan disponibles para ser aplicadas posteriormente. Esto se hace cuando se trabaja dentro del marco de una teoría y ya se conocen varias categorías o, simplemente, cuando le vienen a uno a la mente y se consideran importantes, pero no se pueden aplicar en el momento. Para hacerlo, marcar **Codes, Create Free Code**. Algo similar se puede hacer creando una **cita libre** (sin código), que equivale a hacerle un margen lateral a un texto que se considera importante, como se hace en los libros. Para ello, marcar el texto y luego hacer clic en **Quotation, Create Free Quotation**. Se puede eliminar marcando la línea y luego **Quotation, Delete**.

j) Se pueden crear *enlaces múltiples* o *hipervínculos* (*hyperlinks*) entre textos y citas, que se avalan o se aclaran mutuamente, se contradicen, etc., al estilo de los hipertextos de la red (**http**). El modo más simple de hacerlo es el siguiente: marque una cita o texto, marque el *antepenúltimo* botón de la izquierda (), seleccione el segundo texto o cita, marque el *penúltimo* botón de la izquierda (), elija el tipo de relación, marque **Fini** (finalizar). Vea en la lista de citas (**Quotations**) los dos textos marcados con < (origen) y con > (destino). Para ver el enlace, haga clic en el botón de citas, doble clic en cita, puntero sobre la cita, botón derecho, **Show Link**; para verla completa, haga clic en cita.

k) El *Atlas.ti* tiene *salidas* (*outputs*) para *todos* sus objetos (en

Editor, Impresora o Archivo) y también puede generar *tablas* de frecuencia y *matrices*, por ejemplo, de las categorías. Para ello, haga clic en **Codes**, **Output**, **Codes-Primary-Documents-Table**. Puede, incluso, exportar sus datos hacia programas como el SPSS (*véase* en el *Shortmanual*, p. 92; versión virtual, p. 100, cómo hacerlo).

l) Para imprimir el texto con las categorías creadas, haga clic en **File**, **Output**, **Print with margin**. Para que quepan bien las categorías (si éstas no caben), escoja orientación horizontal en la impresora.

m) *Búsqueda* (*Query Tool*) *de los textos de las citas* usando categorías. Ésta es una de las herramientas más poderosas del *Atlas.ti* y es muy útil cuando se tiene mucho material entre manos. El poder tener a la vista, en un instante, todos los textos o citas categorizadas con una misma categoría, permite captar muchas cosas que sería imposible imaginar con las citas dispersas. Igualmente, necesitamos frecuentemente buscar la cita exacta o la expresión concreta que avala o confirma una determinada idea, hipótesis o conclusión.

La búsqueda de citas puede referirse, igualmente, a los *pares de citas* que van o pueden ir acompañadas, en secuencia, en solapamiento, etc., es decir, que cuando se da una, la otra asume un cierto comportamiento, lo cual puede ser un indicio de ciertas relaciones de importancia para nuestra investigación.

Todo esto nos ayuda a ilustrar los tipos de relaciones entre las categorías (variables o indicadores) y la función que desempeñan en la estructura parcial o total del fenómeno en estudio, y ayuda muy eficaz y positivamente en la estructuración y redacción de los informes y de las conclusiones.

Para usar esta técnica, dar al botón de los **binoculares** en la barra horizontal de arriba o, también, haciendo clic en **Codes**, **Output**, **Quotation Retrieval**. Marcar (con doble clic) la categoría deseada. Observar la riqueza informativa a que da acceso. Ver en la ventana **Results** las citas encontradas. Hacer clic en ellas para ver su texto. Ver en los manuales o en el *Manual síntesis (Manual.rtf*, p. 7) los detalles del procedimiento, según los intereses en cada caso (*Shortmanual*, p. 79; versión virtual, p. 87).

En la búsqueda de los textos de las citas serán muy útiles los *operadores booleanos, los operadores semánticos y los operadores de proximidad*. A continuación los ilustramos brevemente:

Operadores booleanos. Hay cuatro operadores booleanos: **OR**, **XOR**, **AND**, **NOT**. Se activan marcando el correspondiente símbolo de la izquierda. En las líneas siguientes "A" y "B" representan categorías.

Operadores booleanos

Símbolo	*Nombre*	*Operación*
∨	**OR**	Busca las citas categorizadas con A o con B (o con ambas)
⩒	**XOR**	Busca las citas categorizadas con A o con B (pero no con ambas)
∧	**AND**	Busca las citas categorizadas con A y con B (con ambas)
¬	**NOT**	Busca las citas *no* categorizadas con A

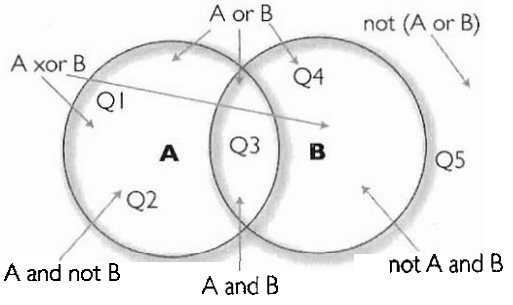


Diagrama de los operadores booleanos

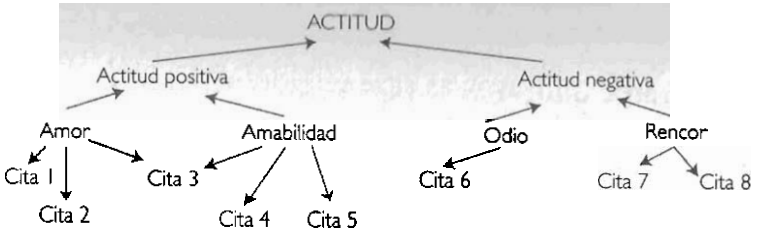
Ejemplo: Hacer doble clic en *"Una categoría"* **(A)** y en *"Otra categoría"* **(B)**; marcar el símbolo de **OR** (primero arriba); observar las citas. Repetir con **XOR**, **AND**, **NOT**. Luego se pueden listar, imprimir, etcétera.

Operadores semánticos: Hay tres operadores semánticos: **SUB**, **UP** y **SIBlings**.

Operadores semánticos

Símbolo	*Nombre*	*Operación*
↓	**SUB**	Busca las citas categorizadas con A o con subcategorías de A
↑	**UP**	Busca las citas categorizadas con A o con subcategorías de A
	SIBlings	Busca las citas conectadas con A o con la subcategorías de A

Ver un ejemplo sencillo a continuación:



Teraragüía de conceptos en la búsqueda semántica

NOTA: Esta es una especie de "índice de contenido", como el que se usa en los índices de los libros, y es el objetivo básico que buscan algunos programas de computación, como el *Nud*dist*.

Los *operadores semánticos* se pueden mezclar con los *booleanos*, de tal manera que se le puede pedir al programa que nos busque, por ejemplo, "todas las citas categorizadas con *actitud positiva* y todas sus subcategorías, pero no con *amabilidad*".

Operadores de proximidad: Hay siete operadores de proximidad con los símbolos correspondientes que los activan:

Operadores de proximidad

Símbolo	*Nombre*	*Busca las citas*	*Como*
	WITHIN	Codificadas con A *contenidas dentro* de las codificadas con B	Las islas en un lago
	ENCLOSES	Codificadas con A *que contienen* las codificadas con B	Lagos con islas
	OVERLAPED_BY	Codificadas con A *solapadas por* las codificadas con B	Las A cubiertas en parte por las B
	OVERLAPS	Codificadas con A *que solapan a* las codificadas con B	Las A que cubren en parte a las B
	FOLLOWS	Codificadas con A *que siguen a* las codificadas con B	Trueno (A) a relámpago (B)
	PRECEDES	Codificadas con A *que preceden a* las codificadas con B	Relámpago (A) a trueno (B)
	CO-OCCURRENCE	Codificadas con A *que ocurren con* las codificadas con B	Fuego y humo

La búsqueda semántica puede ser, incluso, muy compleja, utilizando no sólo los materiales de textos, sino también ciertas "fórmulas" sofisticadas que utilizan citas, categorías, memos, comentarios y las distintas relaciones que hayamos creado entre todos esos elementos.

Estos operadores, booleanos, semánticos y de proximidad, constituyen ciertamente instrumentos computacionales de análisis de lo más refinado que se ha ideado para buscar el sentido escondido que puedan tener las realidades complejas y la intrincada y enmarañada red de categorías que las conforman. Incluso, se pueden usar fórmulas, elaboradas según la conveniencia del investigador, para buscar exactamente las citas que le interesan en un momento determinado. Para ello, basta seguir unas reglas de sintaxis que establece el programa y usar los parámetros que también ofrece o los que establezca el investigador.

En algunos casos, puede ser muy útil el sistema sofisticado de búsqueda llamado **GREP**. (Véase en los manuales su uso, que no es difícil, *Shortmanual*, p. 55; versión virtual, p. 63. Igualmente, véase en el *Manual Addendum*, p. 10, más explicaciones al respecto: sistema abreviado.)

n) La opción "arrastrar y soltar" (*drag and drop*) elementos es frecuente en el *Atlas.ti*. Se selecciona y se mueve con el *mouse* hasta el lugar deseado y se suelta cuando aparece el signo más. Ver un ejemplo en el archivo *Teachwre*, p. 6: arrastrar un párrafo desde *Word* al *Network*.

o) Hay muchas otras funciones que ofrece el programa: se pueden ver y aprender en el *manual* o con la *ayuda interna contextual*, que es muy detallada.

CONCLUSIÓN

La vida moderna se ha vuelto sumamente compleja, ya sea en su expresión individual, institucional o social. Ello conlleva la necesidad de que nuestra metodología de investigación, para conocerla, vaya aparejada con esa complejidad. Pero esto no es posible dentro de los parámetros de una metodología tradicional que, básicamente, se preocupaba de buscar relaciones típicamente *causales*, por medio de un *mecanicismo general* entre variables independientes y dependientes. En todo ese enfoque, se privilegiaba el método sobre la realidad que se va a estudiar, imitando el proceder metodológico de las ciencias naturales.

La metodología cualitativa, en cambio, ha tratado de ser fiel, en primer lugar, a la naturaleza del objeto de estudio, ya que el méto-

do está enteramente determinado por la naturaleza del objeto de estudio. Todo ello obligó a esta orientación metodológica a buscar nuevas formas de abordaje de las realidades que se van a estudiar. Así, fueron apareciendo nuevas orientaciones, procedimientos y técnicas que tenían como criterio básico el ser fieles a esa naturaleza de estudio, es decir, ser más rigurosas, sistemáticas y críticas.

Pero esta situación hizo sumamente difícil un abordaje completo y sistemático de esas complejas realidades. Es aquí donde vienen en auxilio los métodos computacionales para el estudio y el tratamiento de la información cualitativa. De ahí la aparición, en pocos años, como ya señalamos, de más de 40 programas computacionales para el tratamiento de "datos" cualitativos, y la renovación continua de versiones que se suceden a un ritmo cada vez más acelerado. El *Atlas.ti*, que hemos expuesto en sus líneas generales y únicamente para trabajar los procesos de categorización, estructuración y teorización, supera a la mayoría de estos programas en las funciones básicas que estos procesos demandan.

Esperamos que esta breve ilustración anime a los investigadores que necesitan trabajar con metodología cualitativa, a conocer este programa más a fondo, pues se verán ampliamente recompensados por su esfuerzo. Así lo atestiguan los investigadores que hemos entrenado en el uso de este programa para trabajar en diferentes tipos de investigación (como tesis de grado, trabajos de ascenso, investigaciones libres, etc.) y aquellos que hicieron sus investigaciones antes de conocerlo, lamentan no haberlo tenido a su alcance.

Repetimos que el *Atlas.ti* puede ser bajado de internet en su versión de demostración (versión restringida, pero suficiente para muchas investigaciones sencillas), incluso el manual principal y otros manuales complementarios en inglés y en español. A todo ello se puede tener acceso marcando *Atlas.ti* en cualquier buscador de internet. Igualmente, la versión de demostración se puede solicitar en un CD gratuitamente a la dirección que allí se indica o por medio del correo atlasti@scolari.com.

BIBLIOGRAFÍA

Acerca de programas computacionales

Agar, M., "The Right Brain Strikes Back", en R. Lee y N. Fielding (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, Sage, Londres, 1991.

Dey, I., "Reducing Fragmentation in Qualitative Research", en U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*, Sage, Londres, 1995.

Hesse-Biber, S. y P. Dupuis, "Hypothesis Testing in Computer-Aided Qualitative Data Analysis", en U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*, Sage, Londres, 1995.

Kelle, U. (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*, Sage, Londres, 1995.

Lee, R. y N. Fielding (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, Sage, Londres, 1991.

Lee, R. M. y N. G. Fielding, "User's Experiences of Qualitative Data Analysis Software", en U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*, Sage, Londres, 1995.

Lewis, R., *ATLAS/TI and NUD*DIST: A Comparative review of two leading qualitative data analysis packages*, Universidad de Illinois. Internet: blewis@uiuc.edu, 1997.

Mühr, T., Manuales del Atlas.ti: *Atlman.pdf* (321 págs.); *Atlasti shortmanual.pdf*, 119 págs., 2001.

Muñoz, J., *Manual del Atlas.ti*. Dirección en internet: http://seneca.uab.es/jmunoz/cuali/atlas.pdf, 1999.

Richards, T. y L. Richards, "Using Computers in Qualitative Research", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1995.

Seidel, J. y U. Kelle, "Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data", en U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*, Sage, Londres, 1995.

Weitzman, E., "Software and qualitative research", en Denzin y Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2000.

Weitzman, E. y M. Miles, *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995. La segunda edición está en prensa.

Acerca de la fundamentación teórica del *Atlas.ti*

Charmaz, K., "Grounded theory: objectivist and constructivist methods", en N. Denzin e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2000.

Glaser, B., *Basics of grounded theory analysis: emergence vs. forcing*, Sociology Press, Mill Valley, California, 1992.

___, *More grounded theory: a reader*, Sociology Press, Mill Valley, California, 1994.

Glaser, B. y A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.

Strauss, A. y J. Corbin, *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* 1a. y 2a. eds., Sage, Newbury Park, California, 1990, 1998.

___, "Grounded theory methodology: an overview", en N. Denzin e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994.

Bibliografía general

Allport, G., *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966.
——, *La persona en psicología. Ensayos escogidos*, Trillas, México, 1988.
Apel, K. O., *Toward a transformation of philosophy*, Routledge, Londres, 1980.
Arieti, S., *Creativity: the magic synthesis*, Basic Books, Nueva York, 1976.
Aristóteles, *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1973.
Assagioli, R., *Psychosynthesis*, Viking, Nueva York, 1971.
Asti, A., *Metodología de la investigación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
Atkinson, P. A. y otros, "The two traditions in educational ethnography", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1 (12): 139-152, 1980.
Ausubel, D., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1976.
Balandier, G., "Prefacio a la traducción francesa de la obra de Ferrarotti, *Storia e Storie di Vita*", en *Histoire et histoires de vie*, París, 1983.
Barbour, I., *Problemas sobre religión y ciencia*, Sal Terrae, Santander, 1971.
Barker, E. N., "Humanistic psychology and the scientific method", en *Interpersonal Development*, 2 (3): 137-172, 1972.
Barker, R. G., *Ecological psychology*, Stanford University Press, California, 1968.
Barron, F., "The Psychology of Creativity", en Rothenberg y Hausman, 1976.
——, *La personalidad creadora y el proceso creativo*, Marova, Madrid, 1976.
Bartley, W. W., *Wittgenstein*, Cátedra, Madrid, 1987.
Bateson, G., *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, París, 1973.
Bauman, Z., *Hermeneutics and Social Science: Approaches to Understanding*, Hutchinson, Londres, 1978.
Beaudot, A. (dir.), *La creatividad*, Narcea, Madrid, 1980.
Benjamín, A., *The Helping Interview*, Houghton Mifflin, Boston, 1974.
Bertalanffy, L. von, *Robots, hombres y mentes*, Guadarrama, Madrid, 1974.
——, "Historia y situación de la teoría general de sistemas", en L. von Bertalanffy y otros, *Tendencias en la teoría general de sistemas*, Alianza, Madrid, 1981.
——, *Teoría general de sistemas*, FCE, Madrid, 1976.
Betti, E., "Hermeneutics as the general methodology of the Geisteswissenchaften", en J. Bleicher (dir.), 1980.
Beverley, J., "The margin at the center: On testimonio (testimonial narrative)", en S. Smith y J. Watson (eds.), *Decolonizing the subject*, Univ. of Minnesota Press, 1992.
——, "Testimonio, subalternity, and narrative authority", en Denzin y Lincoln, 2000.
Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Centro Editor de América Latina, 1972.
——, "Cuestiones metodológicas del psicoanálisis", en E. Ziziernsky (dir.), 1977.
Bleicher, J., *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, Routledge, Londres, 1980.

Blumer, H., "What is wrong with social theory?", en *American Sociological Review*, núm. 19, 1954, pp. 3-10.
——, "Social implications of the thought of G. M. Mead", en *American Journal of Sociology*, núm. 71, 1966.
——, *Symbolic interactionism: Perspective and method*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1969.
Bochenski, I., *Los métodos actuales del pensamiento*, Rialp, Madrid, 1975.
Bogdan, R. y S. Biklen, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Allyn Bacon, Boston, 1982.
Bogdan, R. y S. J. Taylor, *Introduction to Qualitative Research Methods*, Wiley, Nueva York, 1978.
Bogen, J. E., "The Other side of the Brain: An Appositional Mind", en R. E. Ornstein, 1973.
——, "The other side of the brain III: the corpus callosum and creativity", en *Bulletin Los Angeles Neurology Society*, núm. 34, 1969, pp. 191-220.
Bogen, J. E. y G. M. Bogen, "Creativity and Bisected Brain", en Rothenberg y Hausman, 1976.
Bohr, N., *Atomic Physics and Human Knowledge*, Wiley, Nueva York, 1958.
Bollnow, O., *Introducción a la filosofía del conocimiento*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
Braithwaite, R. B., *Scientific Explanation*, Cambridge, Inglaterra, 1956.
Briceño Guerrero, J. M., *América latina en el mundo*, Arte, Caracas, 1966.
Bridgman, P., *The logic of modern physics*, Macmillan, Nueva York, 1927.
Bronfenbrenner, V., "Toward an experimental ecology of human development", *American Psychologist*, núm. 32, 1977, pp. 513-531.
Bronowski, J., *El ascenso del hombre*, Fondo Educativo Interamericano, Caracas, 1979.
——, *El sentido común de la ciencia*, Península, Barcelona, 1978.
——, *A Twentieth Century Image of Man*, Salk Institute, La Jolla, California, 1973.
Brown, B., *Supermind: the Ultimate Energy*, Harper, Nueva York, 1980.
Bruner, J., "Condiciones de la creatividad", en A. Beaudot, 1980.
Bryman, A. y R. Burgess, *Qualitative Research*, 4 vols., Sage, Londres, 1999.
Bugental, J. (dir.), *Challenges of Humanistic Psychology*, McGraw-Hill, Nueva Jersey, 1967.
Bühler, Ch., "Human life as a whole", en J. Bugental (dir.), 1967.
Bunge, M., *La investigación científica*, Ariel, Buenos Aires, 1975.
——, *Teoría y realidad*, Ariel, Barcelona, 1972.
Burgess, R. G. (dir.), *Field methods in the study of education*, Falmer, Londres, 1985.
Burns, A. F., "On the ethnographic process in anthropology and education", en *Anthropology and Education Quaterly*, 7 (3): 25-33, 1976.
Caldera, R. T., *Nuevo mundo y mentalidad colonial*, Centauro, Caracas, 2000.
Calhoun, C. J. y otros, *The anthropological study of education*, Mouton, La Haya, 1976.
Campbell, D., "Qualitative knowing in action research", en *Journal of Social Issues*, sept. 1974.
Campbell, N., *What is Science*, Dover Publications, Nueva York, 1952.
Cannon, W. B., "The Role of Hunches in Scientific Thought", en Rothenberg y Hausman, 1976.
Capra, F., *El punto crucial*, Integral, Barcelona, 1985.
——, *El tao de la física*, 3a. ed., Luis Cárcamo, Madrid, 1992.
Carlson, R., "Where is the person in personality research?", en *Psychological Bulletin*, 75(3): 203-219, 1971.
Carr, W. y S. Kemmis, *Becoming critical: education, knowledge and action research*, Falmer, Londres, 1986.
Cassell, J., *A fieldwork manual for studying desegregated schools*, The National Institute of Education, Washington, 1978.
Cassirer, E., *Antropología filosófica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
——, *Reflections of Language*, Pantheon, Nueva York, 1975.
Cicourel, A. V., *Method and measurement in sociology*, Free Press, Nueva York, 1964.
Clark, F. V., "Exploring intuition: prospects and possibilities", en *J. of Transpersonal Psychology*, núm. 3, 1973, pp. 156-169.
Clark, R. W., *Einstein: the life and times*, Avon Books, Nueva York, 1972.
Colaizzi, P. E., "Psychological Research as the Phenomenologist Views it", en R. S. Valle y M. King, 1978.
Colodny, R. G., *The Nature and Function of Scientific Theories: Assays in Contemporary Science and Philosophy*, University of Pittsburgh Press, 1970.
Cook, T. y C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
Corey, S., *Action research to improve schools practices*, Columbia Univ. Press, Nueva York, 1953.
Craig, J. R. y P. Metzel, *Métodos de investigación psicológica*, Interamericana, México, 1982.
Creswell, J., *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Sage, Thousands Oaks, California, 1998.
——, *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Crombach, L. J., "Beyond the two disciplines of scientific psychology", en *American Psychologist*, núm. 30, 1975, pp. 117-127.
Dartigués, A., *La fenomenología*, Herder, Barcelona, 1975.
Davies, J. T., *The Scientific Approach*, Academic Press, Londres, 1973.
Davis G. y J. Scott (dirs.), *Estrategias para la creatividad*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
De Abate J., "El uso de las frecuencias bajas del cerebro en el desarrollo de la creatividad", en USB (dir.), *I Coloquio Interdisciplinario Sobre Creatividad*, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1978.
De Alejandro, J. M., *Gnoseología*, BAC, Madrid, 1974.
Deikman, A. J., "Bimodal consciousness", en *Archives of General Psychiatry*, vol. 25, 1971, pp. 481-489.
Delgado, J. y J. Gutiérrez, (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1998.
Denzin, N., *Interpretive biography*, Sage, Newbury Park, California, 1989a.
——, *Interpretive interactionism*, Sage, Newbury Park, California, 1989b.
——, *Symbolic interactionism and cultural studies*, Basil Blackwell, Cambridge, Inglaterra, 1992.
——, "The logic of naturalistic inquiry", en *Social Forces*, núm. 50, 1971, pp. 166-182.
——, *The Research Act*, Aldine, Chicago, 1970.
Denzin, N. e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 1994, 2000.
——, *"The qualitative inquiry reader*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Derrida, J., *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*, Paidós, Barcelona, 1989.
De Santillana, G., *The Origins of Scientific Thought*, Univ. of Chicago Press, 1961.
Descartes, R., *Discurso del método*, Losada, Buenos Aires, 1974.
——, *Discurso del método y reglas para la dirección de la mente*, Orbis, Barcelona, 1983, orig. 1637.
——, *Meditaciones metafísicas*, Aguilar, Buenos Aires, 1973.
Devereux, G., *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI, México, 1989.
Diesing, P., *Patterns of Discovery in Social Science*, Aldine, Chicago, 1971.
Dilthey, W., *El mundo histórico*, FCE, México, 1944.
——, "Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica", en W. Dilthey, *Obras Completas*, vol. VI, FCE, México, 1951.
——, "The rise of hermeneutics", 1900, en P. Connerton (dir.), *Critical sociology*, Penguin, Nueva York, 1976.
Dobbert, M., *Ethnographic research: theory and application for modern schools and societies*, Praeger, Nueva York, 1982.
Dobzhansky, T., *The biology of ultimate concern*, New American Library, Nueva York, 1967.
Douglas, J., *Understanding Every Day Life*, Aldine, Chicago, 1973.
Ebbutt, D., "Educational action research", en R. Burgess, *Issues in educational research: qualitative methods*, Falmer, Londres, 1985.
Eccles, J. C. (dir.), *Brain and Conscious Experience*, Springer-Verlag, Berlín, 1966.
——, *El cerebro: morfología y dinámica*, Interamericana, México, 1975.

Eccles, J. C. y K. Popper, *El yo y su cerebro*, Labor, Barcelona, 1985.
Echeverría, J., *Introducción a la metodología de la ciencia: la filosofía de la ciencia en el siglo xx*, Barçanova, Barcelona, 1989.
Eckartsberg, R. von, *Person Perception Revisited*, en Valle y King, 1978.
Eco, U., *La definición del arte: lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?*, Martínez Roca, Barcelona, 1990.
Einstein, A., "Prefacio", en *Where is science going?*, Max Planck, Allen, Londres, 1933.
Eisner, E. W., "Forms of understanding and the future of educational research", en *Educational Researcher*, **22(7):** 5-11, 1993.
——, "Objectivity in educational research", en *Curriculum Inquiry*, núm. 22, 1992, pp. 9-15.
——, *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Macmillan, Nueva York, 1991.
Elden, M., "Sharing the Research Work: Participative Research and Its Role Demands", en Reason y Rowan, 1981.
Ellen, R. F. (dir.), *Ethnographic research: a guide to general conduct*, Academic Press, Londres, 1984.
Elliot, J., *A framework for self-evaluation in schools*, Univ. of Cape Town, Sudáfrica, 1981.
——, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.
Erickson, F., "More ethnography: some problems in its use in educational practice", en *Anthropology and Education Quaterly*, **10(3):** 182-188, 1979.
——, "Qualitative methods in research on teaching", en M. C. Wittrock, 1986.
——, "Some approaches to inquiry in school-community ethnography", en *Anthropology and Education Quaterly*, núm. 8, 1977, pp. 58-69.
——, "The meaning of validity in qualitative research", trabajo presentado en la reunión anual de la American Education Research Association, 1989.
——, "What makes school ethnography 'ethnographic'?", en *Anthropology and Education Quaterly*, **4(2):** 10-19, 1973.
Fals Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Nuestro Tiempo, México, 1970.
Farson, R., "The technology of humanism", en *Journal of Humanistic Psychology*, **18(2):** 5-35, 1978.
Feinberg, S. E., "The collection and analysis of ethnographic data in educational research", en *Anthropology and Education Quaterly*, **8(2):** 50-57, 1977.
Feldman, G. R., *El nuevo paradigma en psicología*, Paidós, Buenos Aires, 1982.
Ferrarotti, F., *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma, 1986.
——, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma, 1981.
Ferrater Mora, J. y cols., *Las filosofías de Ludwig Wittgenstein*, Oikos-Tau, Barcelona, 1965.
Fetterman, D. M., "Ethnography in educational research: the dynamics of difusion", en *Educational Researcher*, **11(3):** 17-22, 1982.
——, (dir.), *Ethnography in educational evaluation*, Sage, Londres, 1984.
——, *Ethnography: step by step*, Sage, Newbury Park, California, 1989.
——, (dir.), *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*, Praeger, Nueva York, 1988.
Feyerabend, P., *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ariel, Barcelona, 1975.
——, "En torno al mejoramiento de las ciencias y las artes y su identidad entre ellas", en N. R. Hanson y otros, 1976.
——, *Science in a Free Society*, NLB, Londres, 1978.
Filstead, W. (dir.), *Qualitative methodology*, Markham, Chicago, 1970.
Firestone W. A., "Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research", en *Educational Researcher*, **16(7):** 16-21, 1987.
Fischer, C. y F. Wertz, "Empirical Phenomenological Analysis of Being Criminally Victimized", en A. Giorgi y otros, 1979.
Flick, U., *An introduction to qualitative research*, 2a ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Foucault, M., *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1978.
——, "The ethic of care for the self as a practice of freedom", en J. Bernauer y G. Rasmussen, *The final Foucault*, MIT Press, Cambridge, 1988.

Fox, J. D., *The Research Process in Education*, Holt, Nueva York, 1969.
Frank, J. J., "Toward understanding understanding", en W. B. Weimer y D. S. Palermo (dirs.), *Cognition and the Symbolic Processes*, Wiley, Nueva York, 1974.
Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 13a. ed., Siglo XXI, México, 1974.
Freund, J., *Las teorías de las ciencias humanas*, Península, Barcelona, 1975.
Frey, G., *La matematización de nuestro universo*, G. del Toro, Madrid, 1972.
Fried Schnitman, D. (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
Fry, G. y otros, "Merging quantitative and qualitative techniques: toward a new research paradigm", en *Anthropology and Education Quaterly*, núm. 12, 1981, pp. 145-158.
Fryman, A. y R. G. Burgess, *Qualitative Research*, 4 vols., Sage, Londres, 1999.
Fundación Europea de la Cultura, *La educación creadora*, Oriens, Madrid, 1978.
Gadamer, H. G., *Philosophic Hermeneutics*, University of California Press, Berkerley, 1976.
——, *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 1984.
Galanter, E. H., "On the nature of laws in psychology", en J. R. Royce, *Toward Unification of Psychology*, University of Toronto Press, Canadá, 1970.
Galilei, Galileo, "I due massimi sistemi del mondo", en *Le opere di Galileo Galilei* (20 vols.), vol. VII, Barberà, Florencia, 1968.
García Márquez, G., "Prefacio para un nuevo milenio", en diario *El Nacional*, A-6, 21 feb., 1990, Caracas.
Garfinkel, H., "Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning, method, etc.", en *Sociological Theory*, núm. 6, 1988, pp. 103-109.
——, *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1967.
Garrison, J. W. "Some principles of postpositivistic philosophy of science", en *Educational Researcher*, **15(9):** 12-18, 1986.
Gazzaniga, M., *The Bisected Brain*, Appleton, Nueva York, 1970.
——, "The Split Brain in Man", en R. E. Ornstein, 1973.
Geertz, C., *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*, Basic Books, Nueva York, 1983.
——, *The interpretations of cultures*, Basic Books, Nueva York, 1973.
Gendlin, E. T., *Experiencing and the Creation of Meaning*, Macmillan, Toronto, 1962.
Giddens, A. y otros, *Habermas y la modernidad*, Cátedra, Madrid, 1991.
Gier, N. F., *Wittgenstein and Phenomenology: A Comparative Study of the Later Wittgenstein, Husserl, Heidegger and Merleau-Ponty*, State University of New York Press, Albany, 1981.
Gilmore, P. y A. Glatthorn (dirs.), *Ethnography and education*, Univ. of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1982.
Giorgi, A., "An Application of phenomenological method in psychology", en A. Giorgi y otros, *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 2 vols., Duquesne Univ. Press, Pittsburgh, 1975.
——, "Concerning the possibility of phenomenological psychological research", en *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 14, núm. 2, 1983.
——, *Psychology as a Human Science: a Phenomenologically Based Approach*, Harper, Nueva York, 1970.
——, "Toward a new paradigm in psychology", en West Georgia College, *Studies in the Social Sciences*, vol. XXIII, 1984.
Giorgi, A. y otros, *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 4 vols., Duquesne Univ. Press, Pittsburgh, 1971, 1975, 1979, 1983.
——, (dirs.), *Phenomenology and psychological research*, Duquesne Univ. Press, Pittsburgh, 1985.
Glaser, B., *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*, Sociology Press, Mill Valley, California, 1978.
Glaser, B. y A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago, 1967.
Glasersfeld, D., *La construcción del conocimiento*, en D. Fried Schnitman, 1994.
Goetz, J. P. y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
Goldstein, K., *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*, Paidós, Buenos Aires, 1961.

Gorden, R. L., *Interviewing: Strategy, Techniques and Tactics*, The Dorsey Press, Illinois, 1975.
Gordon, E. W., *Review of research in education*, vol.10, American Educational Research Association, Washington, 1983.
Gordon, W. J., "Sinéctica: historia, evolución y métodos", en G. Davis y J. Scott (dirs.), *Estrategias para la creatividad*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
Greco, P., "Epistemología de la psicología", en Piaget y otros, *Lógica y conocimiento científico, Epistemología de las ciencias humanas*, vol. 6, Proteo, Buenos Aires, 1972.
Greene, J. C., "Qualitative Program evaluation: practice and promise", en Denzin y Lincoln, 1994.
Greening, T., *Existential Humanistic Psychology*, Brooks/Cole, Belmont, California, 1971.
Griaule, C., *El método etnográfico*, Grijalbo, México, 1969.
Guba, E. G., *The paradigm dialog*, Sage, Nueva Delhi, 1990.
——, *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*, UCLA, Los Ángeles, 1978.
Guba, E. e Y. Lincoln, "Competing paradigms in qualitative research", en Denzin y Lincoln, 1994.
——, *Fourth generation evaluation*, Sage, Newbury Park, California, 1989.
——, *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, California, 1985.
Gubrium, J. F. y J. A., Holstein, "Analyzing interpretive practice", en Denzin y Lincoln, 2000.
——, *Handbook of interview research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Guilford, J. P., *Creatividad y educación*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
Guilford, J. P. y B. Fruchter, *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, McGraw-Hill, Tokio, 1978.
Gurwitsch, A., *Phenomenology and the Theory of Science*, Northwestern University Press, Evaston, Illinois, 1974.
Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.
——, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1999.
Hadamard, J., *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*, Princeton Univ. Press, 1945.
Hall, S. H. y G. Lindzey, *Theories of Personality*, Wiley, Nueva York, 1970.
Hammersley, M., "Classroom ethnography", en *Educational Analysis*, **2(2):** 47-74, 1980.
——, (dir.), *The ethnography of schooling*, Naffeton, Inglaterra, 1983.
Hanson, N. R., *A Picture Theory of Theory Meaning*, en R. G. Colodny (dir.), 1970.
——, *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Alianza Universidad, Madrid, 1977.
Hanson, N. R. y otros, *Filosofía de la ciencia y religión*, Sígueme, Salamanca, 1976.
Harman, W., "Science and the clarifications of values: implications of recent findings in psychological and psychic research", en *Journal of Humanistic Psychology*, **21(3):** 3-16, 1981.
Haskell, R. E., "Anatomy of analogy: a new look", en *Journal of Humanistic Psychology*, udl. **8(2):** 161-169, 1968.
Hausman, C. R., "Creativity and rationaIity", en A. Rothenberg y C. R. Hausman, *The creativity question*, Duke Univ. Press, Durham, 1976.
Hawkins, D., "Cómo aprender lo que no se puede enseñar", en L. S. Schulman y E. R. Keislar, *Aprendizaje por descubrimiento*, Trillas, México, 1974.
Hécaen, H., *Clinical Symptomatology in Right and Left Hemispheric Lesions*, en Mountcastle, 1962.
Hegel, G., *Fenomenología del espíritu*, FCE, México, 1966, orig. 1807.
Heidegger, M., *El ser y el tiempo*, FCE, México,1974.
Heisenberg, W., *Diálogos sobre la física cuántica*, BAC, Madrid, 1975.
——, "La partie et le tout", en *Le monde de la physique atomique*, Albin Michel, París, 1990.
——, *Physics and philosophy: the revolution of modern science*, Harper & Row, Nueva York, 1958a.
——, *The Representation of Nature in Contemporary Physics*, vol. 87, Daedalus, 1958b, pp. 95-108.
Hempel, C. G., *Filosofía de la ciencia natural*, Alianza, Madrid, 1973.
Heritage, J., *Garfinkel and ethnomethodology*, Polity, Cambridge, 1984.
Heron, H., "Philosophical Basis for a New Paradigm", en Reason y Rowan, 1981.
Hertz, H., *The principles of mechanics, presented in a new form*, Dover, Nueva York, 1956, orig. 1894.

Hilway, T., *Handbook of Educational Research*, Houghton Mifflin, Nueva York, 1969.
Hirsch, E. D., *Validity in Interpretation*, Yale University Press, Connecticut, 1967.
Holstein, J. A. y J. F. Gubrium, "Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice", en Denzin y Lincoln, 1994.
Hospers, J., "Philosophy of art", en *Encyclopaedia Britannica*, ed. 1979.
Howe, K. R., "Against quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard", en *Educational Researcher*, **17(8):** 10-16, 1988.
Hugentobler, M. K. y cols., "An action research approach to workplace health: integrating methods", en Bryman y Burgess, *Qualitative Research*, vol. IV, 1999, pp. 220-242.
Husserl, H., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, México, 1962.
——, *The crises of European sciences and transcendental phenomenology*, Northestern Univ. Press, Evanston, Illinois, 1970.
Hustler, D. y otros (dirs.), *Action research in classroom and schools*, Allen, Londres, 1986.
Ianni, F. y M. Orr, "Toward an approchement of quantitative and qualitative methodologies", en T. Cook y C. Reichardt, 1986.
Ibáñez, J., "Cuantitativo/cualitativo", en Reyes (ed.), *Terminología científico-social*, Anthropos, Barcelona, 1988.
Jacob, E., "Qualitative research traditions: a review", en *Review of Educational Research*, **57(1):** 1-50, 1987.
Japiassu, H., *Introducción a la epistemología de la psicología*, Univ. de Santo Tomás, Bogotá, 1981.
Jick, T. D., "Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action", en *Administrative Science Quaterly*, **24(4):** 602-611, 1979.
Kant, E., *Crítica de la razón pura*, 2 vols., Losada, Buenos Aires, 1973.
——, *Fundamentos metafísicos de las ciencias de la naturaleza*, original alemán, 1786.
Kaplan, A., *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*, Harper, Nueva York, 1979.
Kemmis, S. y R. McTaggart (dirs.), *The action research planner*, Deakin Univ. Press, Geelong, Victoria, 1982.
Kerlinger, F. N., *Enfoque conceptual de la investigación*, Interamericana, México, 1981b.
——, *Investigación del comportamiento*, Interamericana, México, 1981a.
Kirk, J. y M. Miller, *Reliability and validity in qualitative research*, Sage, Beverly Hills, California, 1985.
Knapp, S. K., "Etnographic contributions to evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives", en Cook y Reichardt, 1986.
Koch, S., *A Possible Psychology for a Possible Postpositivist World*, APA, 88th Convention, Montreal, 1980.
——, "La psicología no puede ser una ciencia coherente", en Matson (dir.), 1984.
——, *Psychology: A Study of Science*, McGraw-Hill, 6 vols., Nueva Vork, 1959, 1963.
——, "The nature and limits of psychological knowledge", *American Psychologist*, **36(3):** 257-269, 1981.
Kockelmans, J., "Toward an interpretative or hermeneutic social science", en *Graduate Faculty Philosophy Journal*, **5(1):** 73-96, 1975.
Koestler, A., *The Act of Creation*, Hutchinson, Londres, 1964.
Köhler, W., *Psicología de la configuración*, Morata, Madrid, 1967.
Koning, A., "The Qualitative Method of Research in the Phenomenology of Suspicion", en A. Giorgi y otros, 1979.
Krippner, S. y G. Murphy, "Extrasensory Perception and Creativity", en Rothenberg y Hausman, 1976.
Kris, E., "On Preconscious Mental Processes", en Rothenberg y Hausman, 1976.
Kubie, L. S., "El preconsciente y la creatividad", en A. Beaudot, 1980.
Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, México, 1978.
——, "Logic of discovery or psychology of research?", en I. Lakatos y A. Musgrave (dirs.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Inglaterra, 1970.
Kuiken, D., "Descriptive Methods for lnquiry in Human Psychology", en J. R. Royce y L. P. Mos, 1981.
Kvale, S., *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*, Sage, Thousand Oaks, California, 1996.

——, "The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding", en *J. of Phenom. Psychol.*, **14(2):** 171-196, 1983.

Lakatos, I. (dir.), *The Problem of Inductive Logic*, North Holland Publishing Corporation, Amsterdam, 1968.

——, *Matemática, ciencia y epistemología*, Alianza, Madrid, 1981.

Lakatos, I. y A. Musgrave, *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Grijalbo, Barcelona, 1975.

Lazarus, R. S. y S. A. McCleary, "Autonomic discrimination without awareness: a study of subception", en *Psychological Review*, núm. 58, 1951, pp. 113-122.

LeCompte, M. D. y J. P. Goetz, "Problems of reliability and validity of ethnographic research", en *Review of Educational Research*, **52(1):** 1982, 31-60.

LeCompte, M. y J. Preissle, *Ethnography and qualitative design in educational research*, 2a. ed., Academic Press, San Diego, California, 1993.

Lee, D., "Codifications of Reality: Lineal and Nonlineal", en R. E. Ornstein, 1973.

Levi-Strauss, C. y otros, *Estructuralismo y epistemología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1970.

Lewin, K., *Dinámica de la personalidad*, Morata, Madrid, 1969.

——, "La investigación-acción y los problemas de las minorías", 1946, en M. C. Salazar, 1992.

——, *Resolving social conflicts*, Harper, Nueva York, 1948.

Lewis, O., *La vida*, Grijalbo, México, 1983.

——, *Los hijos de Sánchez*, Grijalbo, México, 1982.

Li-Carrillo, V., *Estructuralismo y antihumanismo*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1968.

Lighthill, J., "The recently recognized failure of predictability in newtonian dynamics", en *Proceedings of the Royal Society*, vol. A 407, 1986, pp. 35-50.

Lincoln, Y. y E. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, California, 1985.

Linschoten, H., "The inevitability of phenomenology", en A. Giorgi y otros, vol. III, 1979.

Locke, J., *An essay concerning human understanding*, Dover, Nueva York, 1959, orig. 1690.

Lofland, J., *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*, Wadsworth, Belmont, California, 1971.

Lofland, J. y L. Lofland, *Analyzing social settings*, Wadsworth, Belmont, California, 1984.

Lorenz, K., "Gestalt perception as fundamental to scientific knowledge", en *General Systems*, vol. 7, 1967, pp. 37-56.

Luria, A. R., *Human Brain and Psychological Processes*, Harper, Nueva York, 1966.

Lutz, R. W. y M. A. Ramsey, "The use of anthropological field methods in education", en *Educational Researcher*, **3(10):** 5-9, 1974.

Luypen, W., *Fenomenología existencial*, Lohlé, Buenos Aires, 1967.

Lyotard, J. F., *La posmodernidad*, Gedisa, Barcelona, 1994.

MacLeod, R. B., "Psychological phenomenology: a propaedeutic to scientific psychology", en J. R. Royce, *Toward Unification in Psychology*, University of Toronto Press, Canadá, 1970.

Macmillan, C. J. y J. W. Garrison, "Using the 'new philosophy of science' in criticizing current research traditions in education", en *Educational Researcher*, **13(10):** 15-21, 1984.

Mahrer, A. R., *Experiencing: A Humanistic Theory of Psychology and Psychiatry*, Brunner/Mazel, Nueva York, 1978.

Makkreel, R. A., *Dilthey, Philosopher of Human Studies*, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1975.

Manrique, W., "La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula", en *Educare*, **1(1):** UPEL-IPB, Venezuela, 39-59, 1997.

Mardones, J. M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*, Anthropos, Barcelona, 1991.

Margenau, H., *El nuevo estilo de la ciencia*, Cultura Universitaria, Separata, Universidad Central de Venezuela, 1969.

Mariampolski, H., *Qualitative market research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.

Marshall, J., "Making Science as a Personal Process", en Reason y Rowan, 1981.

Martínez, M., "A new paradigm for third millennium science", en *New paradigms of hope: proposals for the third millennium*, Santiago de Chile, en prensa, 2002.

——, "Análisis crítico de una metodología holística utópica", en *Argos*, núm. 33, 2000b, pp. 143-158.

——, "Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa", en *Heterotopía*, núm. 2, 1996c, pp. 63-73.

——, *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, 2a. ed., Trillas, México, 1996b.

——, "Criterios para la superación del debate metodológico 'cuantitativo/cualitativo'", en *Revista Interamericana de Psicología*, **1(33):** 79-107, 1999d.

——, "El desafío a la racionalidad científica clásica", en *Congreso Internacional Multidisciplinario sobre los Desafíos del Siglo XXI*, Caracas, 1996a.

——, "El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta", en *Anthropos*, núm. 18, Venezuela, 1989, pp. 85-111.

——, *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, 2a. ed., Trillas, México, 1997a.

——, "El proceso creador a la luz de la neurociencia", en *Comportamiento*, Udl. **2(1)**, USB, Caracas, 1993, pp. 3-22.

——, "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico", en Rev. *RELEA*, núm. 11, UCV, Caracas, 2000a, pp. 15-36.

——, "Enfoque sistémico y metodología de la investigación", en *Anthropos*, núm. 16, Venezuela, 1988, pp. 43-56.

——, " Enfoques metodológicos en las ciencias sociales", en *Avepso*, núm. 1, 1995, pp. 39-47.

——, *Evaluación cualitativa de programas*, Avepso, Caracas, 1999c.

——, "Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad", en *Anthropos*, núm. 28, Venezuela, 1994b, pp. 55-78.

——, "Implicaciones de la neurociencia para la creatividad y el autoaprendizaje", en *Anthropos*, **8(14):** 95-124, 1987.

——, "La capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación", en *Psicología*, vol. XII, núms. 1-2, UCV, Caracas, 1986, pp. 37-62.

——, "La inercia mental en los estudios de postgrado", en *Argos*, núm.14, USB, Caracas, 1991, pp. 63-71.

——, "La lógica dialéctica en el proceso de la investigación científica", en *Anthropos*, núm. 43, 2001c, pp. 7-38.

——, "La matematización del saber y sus límites: mito y realidad de los modelos matemáticos", en *Argos*, núm. 25, USB, Caracas, 1997b, pp. 103-130.

——, *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*, Trillas, México, 1999a.

——, *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*, Trillas, México, 1999b.

——, "Necesidad de un nuevo paradigma epistémico", en *Las Ciencias Sociales: Reflexiones de Fin de Siglo*, Trópykos, Univ. Central de Venezuela-FACES, Caracas, 2001a.

——, "Postmodernidad y nuevo paradigma", en *Comportamiento*, núm. 2, USB, Caracas, 1994a, pp. 47-62.

——, "Significación de la matriz epistémica en los Estudios de Postgrado", en *Anthropos*, núm. 24, Venezuela, 1992, pp. 5-14.

——, "Uso del programa computacional Atlas.ti en la estructuración de 'datos' cualitativos", en *Argos*, núm. 34, 2001b, pp. 139-156.

Maruyama, M., "Endogenous Research: Rationale", en Reason y Rowan, 1981a.

——, "Endogenous Research: The Prision Project", en Reason y Rowan, 1981b.

——, "Epistemology of social science research: exploration in the inculture researchers", en *Dialectica*, núm. 23, 1969, pp. 229-280.

Maslow, A., *La amplitud potencial de la naturaleza humana*, Trillas, México, 1982.

——, *Motivación y personalidad*, Sagitario, Barcelona, 1975.

——, *The Psychology of Science: A Reconnaissance*, Harper, Nueva York, 1966.

Matson, F. W., (dir.), *Conductismo y humanismo: ¿Enfoques antagónicos o complementarios?*, Trillas, México, 1984.

——, "Humanistic Theory: The Third Revolution in Psychology", en T. Greening, 1971.

May, R., *La valentía de crear*, Emecé, Buenos Aires, 1977.

May, T., *Qualitative research in action*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.

McKeachie, W. J., "The decline and fall of the laws of learning", en *Educational Researcher*, **3(3):** 7-11, 1974.

McNiff, J., *Action research: principles and practice*, MacMillan, Londres, 1988.
Menchú, R., *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, Siglo XXI, México, 1985.
Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Península, Madrid, 1975.
——, *La estructura del comportamiento*, Hachette, Buenos Aires, 1976.
Miano, V., *Dizionario di Filosofia*, SEI, Turín, 1952.
Mies, M., "Towards a metodology for feminist research", en Fryman y Burgess, 1999.
Miles, M. y A. Huberman, "Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft", en *Educational Researcher*, **13(5):** 20-30, 1984.
——, *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2a. ed., Sage, Newbury Park, California, 1994.
Millenson, J. R., "Evolución reciente de la teoría del comportamiento", en *Rev. Mexicana de Análisis de la Conducta*, **3(2):** 127-138, 1977.
Millet, L. y M. Varin, *El estructuralismo como método*, Edicusa, Madrid, 1972.
Milner, B., "Interhemispheric differences in the localization of psychological processes in man", en *British Medical Bulletin*, **27(3):** 272-277, 1971.
Misiak, U. y V. S. Sexton, *Phenomenological, Existential and Humanistic Psychologies*, Grune y Stratton, Nueva York, 1973.
Moreno, A., "Ciencia, conocimiento y verdad", en *Anthropos*, núm. 3, 1981, pp. 37-43.
——, *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*, 2a. ed., Centro de Investigaciones Populares, Caracas, 1995
——, "El vínculo afectivo con las figuras parentales a través de una historia de vida", en *Anthropos*, núm. 14, 1987, pp. 67-94.
Morgan, D., *Focus groups as qualitative research*, Sage, Newbury Park, California, 1998b.
Morgenbesser, S. y otros, *Philosophy, Science and Method*, St. Martin Press, Nueva York, 1969.
Morin, E., *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984.
——, *El método. El conocimiento del conocimiento*, vol. III, Cátedra, Madrid, 1988.
——, *El método. La naturaleza de la naturaleza*, vol. I, Cátedra, Madrid, 1981.
——, *El método. La vida de la vida*, vol. II, Cátedra, Madrid, 1983.
——, *Para salir del siglo xx*, Kairós, Barcelona, 1982.
Morrison, M. y otros, *Using qualitative research in advertising: strategies, techniques and applications*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Morse, J. y otros, *The nature of qualitative evidence*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Moscovici, S., (dir.), *Psychologie sociale*, Preses Universitaires de France, París, 1984.
——, "The phenomenon of social representations", en R. M. Farr y S. Moscovici (dirs.), *Social representations*, Cambridge Univ. Press, 1983.
Mountcastle, V. B. (dir.), *Interhemispheric Relations and Cerebral Dominance*, Johns Hopkins, Baltimore, 1962.
Moustakas, C., *Phenomenological research methods*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994.
Nagel, E., *La estructura de la ciencia*, Paidós, Buenos Aires, 1968.
Nahoum, Ch., *La entrevista psicológica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
Navarro, P. y C. Díaz, "Análisis de contenido", en J. Delgado y J. Gutiérrez, 1998.
Neisser, U., *Psicología cognoscitiva*, Trillas, México, 1976.
Nevil, D. (dir.), *Humanistic Psychology: New Frontiers*, Gardner, Nueva York, 1977.
Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal*, Alianza, Madrid, 1972.
Oerter, R., *Psicología del pensamiento*, Herder, Barcelona, 1975.
Ogbu, J., "School ethnography: a multilevel approach", en *Anthropology and Education Quaterly*, núm. 12, 1981, pp. 3-29.
Olesen, V. L., "Feminisms and models of qualitative research", en Denzin y Lincoln, 1994.
——, "Feminisms and qualitative research at and into the millenium", en Denzin y Lincoln, 2000.
Oppenheimer, R., "Analogy in science", en *American Psychologist*, núm. 11, 1956, pp. 127-135.
——, *Science and the common understanding*, Simon & Schuster, Nueva York, 1954.
Ornstein, R. E. (dir.), *The Nature of Human Consciousness*, Freeman, San Francisco, 1973.
Ortega y Gasset, J., *Investigaciones psicológicas*, Alianza, Madrid, 1981.

Padrón, J., *Análisis del discurso e investigación social*, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1996.
Palmer, R. E., *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*, Northwestern University Press, Evaston, Illinois, 1969.
Pareyson, L., *Estetica-Teoria della formatività*, Bolonia, 1992.
Patton, M. Q., *Practical evaluation*, Sage, Beverly Hills, California, 1982.
——, *Qualitative evaluation and research methods*, 2a ed., Sage, Newbury Park, California, 1990.
Pelto, P. J. y G. H. Pelto, *Anthropological Research: the nature of inquiry*, Cambridge Univ. Press, Inglaterra, 1978.
Pfaffenberger, B., *Microcomputer applications in qualitative research*, Sage, Newbury Park, California, 1988.
Phillips, D. D., "After the wake: postpositivistic educational thought", en *Educational Researcher*, **12(5):** 4-12, 1983.
Piaget, J., *El estructuralismo*, Oikos-Tau, Barcelona, 1980.
——, *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*, Cahier Vilfredo Pareto, XIV, París, 1976.
——, *Psicología y epistemología*, Ariel, Madrid, 1975.
Piaget, J. y otros, *Las formas elementales de la dialéctica*, Gedisa, Barcelona, 1982.
——, *Epistemología de las ciencias humanas*, Proteo, Buenos Aires, 1972.
Pitman, M. A. y J. A. Maxwell, "Qualitative approaches to evaluation: models and methods", en M. D. LeCompte y otros, *The handbook of qualitative research in education*, Academic Press, Nueva York, 1992.
Planck, M., *Scientific Autobiography and Other Papers*, Nueva York, 1949.
Platón, *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1972.
Poincaré, U., *Ciencia y método*, Espasa Calpe, Madrid, 1972.
Polanyi, M., "Mathematical Creation", en P. V. Vernon, 1978.
——, *El estudio del hombre*, Paidós, Buenos Aires, 1966b.
——, *Knowing and Being*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1969.
——, "Logic and psychology", en *The American Psychologist*, núm. 23, 1968, pp. 27-43.
——, *Personal Knowledge*, University of Chicago Press, Chicago, 1958.
——, *The Tacit Dimension*, Doubleday, Nueva York, 1966a.
Polkinghorne, D., "What makes research humanistic?", en *Journal of Humanistic Psychology*, **22(3):** 47-54, 1982.
——, *Methodology for the Human Sciences. Systems of Inquiry*, State University of New York Press, Albany, 1983.
Popper, K. R., *Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual*, Tecnos, Madrid, 1977.
——, *Conjetures and refutations*, Routledge, Londres, 1963.
——, *El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones*, Paidós, Buenos Aires, 1967.
——, *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid, 1973.
——, *Teoría cuántica y cisma en la física*, Tecnos, Madrid, 1985.
Popper, K. y J. Eccles, *El yo y su cerebro*, Labor Universitaria, Barcelona, 1985.
Prigogine, I. "¿El fin de la ciencia?", en D. Fried Schnitman, 1994.
Prigogine, I. e I. Stengers *Entre le temps et l'éternité*, Fayard, París, 1988.
——, *La nouvelle alliance: metamorphose de la science*, 2a. ed., Gallimard, París, 1986.
Radner, M. y S. Winokur (dirs.), "Minnesota studies in the philosophy of science", en *Analysis of Theories and Methods of Physics and Psychology*, vol. IV, University of Minnesota Press, 1970.
Radnitzky, G., *Contemporary Schools of Metascience*, Akademiforlaget, Göteborg, Suecia, 1970.
Ralph, N. A., "The Clinical Method: A Naturalistic Phenomenological Technique for Psychology", Wright Institute Graduate School, Disertación doctoral no publicada, 1976.
Reason, P. y J. Rowan, *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Wiley, Nueva York, 1981.
——, "Issues of Validity in New Paradigm Research", en Reason y Rowan, 1981.
Reichenbach, H., *Experience and Prediction*, Univ. of Chicago Press, 1938.
Reynolds, P. D., *A Primary in Theory Construction*, Bobbs/Merril, Nueva York, 1971.

Richards, T. J. y otros, "Using computers in qualitative research", en Denzin y Lincoln, 1994.
Rickman, H. P., *Wilhelm Dilthey: Pioneer of Human Studies*, University of California Press, Berkeley, 1979.
Ricoeur, P., *Hermenéutica y estructuralismo*, Megápolis, Buenos Aires, 1975.
——, *Le conflit des interprétations*, Seuil, París, 1969.
——, "The model of the text: meaningful action considered as a text", en *Social Research*, núm. 38, 1971, pp. 529-562.
Riemen, D. J., "The essential structure of a caring interaction: doing phenomenology". en J. W. Creswell, 1998.
Rist, R., "Blitzkrieg ethnography", en *Educational Researcher*, **9(2):** 1980.
Roberts, J. I. y S. K. Akinsanya (dirs.), *Educational patterns and cultural configurations: the anthropology of education*, McKay, Nueva York, 1976a.
——, (dirs.), *Schooling in the cultural context: anthropological studies of education*, McKay, Nueva York, 1976b.
Roe, A., "Psychological Approaches to Creativity in Science", en Rothenberg y Hausman, 1976.
Rof, C., *La creatividad en la ciencia*, Marova, Madrid, 1977.
Rogers, C. R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
——, *Libertad y creatividad en educación*, Paidós, Buenos Aires,1975.
——, "Some thoughts regarding the current presuppositions of the behavioral sciences", en W. Coulson y C. R. Rogers, *Man and the Sciences of Man*, Merril, Ohio, 1968.
Rosenthal, B. G., *The Images of Man*, Basic Books, Nueva York, 1970.
Rothenberg, A. y C. R. Hausman, *The Creativity Question*, Duke University Press, Durham, Carolina del Norte, 1976.
Royce, J. R., "Metaphoric Knowledge and humanistic psychology", en J. F. Bugental (dir.), *Challenges of Humanistic Psychology*, McGraw-Hill, Nueva York, 1967.
Royce, J. R. y L. P. Mos (dirs.), *Humanistic Psychology*, Plenum, Nueva York, 1981.
Rubin, H. e I. Rubin, *Qualitative interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.
Rudner, R. S., *Filosofía de la ciencia social*, Alianza, Madrid, 1973.
Russell, B., *La perspectiva científica*, Ariel, Barcelona, 1975a.
——, *Los problemas de la filosofía*, Labor, Barcelona, 1975b.
——, "On the notion of cause, with application to the free will problem", en H. Feigl y M. Brodbeck (dirs.), *Readings in the Philosophy of Science*, Appleton, Nueva York, 1953.
Rychlak, J., *A Philosophy of Science for Personality Theory*, Houghton-Mifflin, Boston, 1968.
——, *The Psychology of Rigorous Humanism*, Wiley, Nueva York, 1977.
Salazar, M. C. (dir.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, Magisterio, Bogotá, 1992.
Salomon, G., "Transcending the qualitative-quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational research", en *Educational Researcher*, vol. 20, núm. 6, 1991, pp. 10-18.
Sanday, P. R., "The ethnographic paradigm(s)", en *Administrative Science Quaterly*, núm. 24, 1979, pp. 527-538.
Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Payot, París, 1931.
Sayre, S., *Qualitative methods for marketplace research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Schatzman, L. y A. Strauss, *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Prentice-Hall, Nueva Jersey, 1973.
Schleiermacher, F., *Werke*, Scientia Verlag, 4 vols., Aalen, Alemania, 1967.
Schön, D., *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.
Schrödinger, E., *What is the life? & Mind and mater*, Cambridge Univ. Press, 1967.
Schutter, A., *La investigación-acción*, CREFAL, México, s. f.
——, *A phenomenology of the social world*, Northwestern Univ. Press, Evaston, Illinois, 1967.
Schutz, A., *Studies in social theory*, Martinus Hijhoff, La Haya, 1964.
Schwandt, T. A., "Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry", en Denzin y Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994.

——, *Dictionary of qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Selener, J., "Participatory action research and social change: approaches and critique", en UMI Dissertation Information Service, Ann Arbor, Michigan, tesis doctoral no publicada, 1992.
Shadish, W. R., "Philosophy of science and the quantitative-qualitative debates: thirteen common errors", en *Evaluation and Program Planning*, **18(1):** 1995b.
——, "The quantitative-qualitative debates: 'DeKuhnifying' the conceptual context", en *Evaluation and Program Planning*, **18(1):** 1995a.
Shulman, L. S. (dir.), *Review of research in education*, vol. 6, Itasca, 1978.
Silverman, D., *Doing qualitative research: a practical handbook*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
——, *Interpreting qualitative data*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Skinner, B. F., *Más allá de la libertad y de la dignidad*, Fontanella, Barcelona, 1972.
Sklodowska, E., "La forma testimonial y la novelística de Miguel Barnet", en *Revista/Review Interamericana*, núm. 12, 1982, pp. 368-380.
Smith, J. K., "Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue", en *Educational Researcher*, **12(3):** 6-13, 1983.
Smith, J. K. y L. Heshusius, "Closing down the conversation: the end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers", en *Educational Researcher*, **15(1):** 4-12, 1986.
Smith, L. M., "An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies", en *Review of Research in Education*, núm. 6, 1979, pp. 316-377.
——, "Ethnography", en H.E. Mitzel (dir.), *Encyclopedia of educational research*, vol. 2, 5th ed., Free Press, Nueva York, 1982.
——, "Publishing qualitative research", *American Education Research Journal*, **24 (2):** 173-183, 1987.
——, "Reflections on trying to theorize from ethnographic data", en *Anthropology and Education Quaterly*, **5(1):** 18-24, 1974.
——, "The micro-ethnography of classroom", en *Psychology in the Schools*, núm. 4, 1967, pp. 216-221.
Snow C. P., *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.
Sperry, R. W., "Role of the neocortical commisures", en P. J. Vinken y B. W. Bruyn, *Handbook of Clinical Neurology*, vol. IV, North Holland, Amsterdam, 1969.
Sperry, R. W. y otros, "Syndrome of hemispheric deconnection", en *Segundo Congreso Panamericano de Neurología*, Puerto Rico, 1970.
Spiegelberg, H., *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*, 2 vols., Martinus Nijhoff, La Haya, 1976.
Spindler, G. D. (dir.), *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*, Holt, Nueva York, 1988.
——, *Education and cultural process: toward an anthropology of education*, Holt, Nueva York, 1974.
Spradley, J. P., *Participant Observation*, Holt, Nueva York, 1980.
——, *The Ethnographic Interview*, Holt, Nueva York, 1979.
Spranger, E., *Formas de vida*, Revista de Occidente, Madrid, 1972.
Sproull, L. S. y R. S. Sproull, "Managing and analyzing behavioral records: explorations in non-numeric data analysis", en *Human organizations*, **41(4):** 283-290, 1982.
Stegmüller, W., *Estructura y dinámica de las teorías*, Ariel, Barcelona, 1983.
Stoll, D., "Life history as mythopoiesis", en *Anthropology Newsletter*, 1998, abril, pp. 9-11.
——, *Rigoberta Menchú and the story of all poor Guatemalans*, Westview, Boulder, Colorado, 1999.
Strasser, S., *Phenomenology and the Human Sciences*, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1974.
Strauss, A. y J. Corbin, *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage, 1990.
Summers, R., "A Phenomenological Approach to the Intuitive Experience", California School of Professional Psychology, disertación no publicada, San Francisco, 1976.
Suppe, F., "Afterword-1977", en *The structure of scientific theories*, 2a ed., University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1977, pp. 617-730.
——, *La estructura de las teorías científicas*, actas del Simposio, Urbana, Illinois, marzo, 1969, Editora Nacional, Madrid, 1979.

Taba, H. y E. Noel, *Action research: a case study*, ASCD, Washington, 1957.
Tageson, C. W., *Humanistic Psychology: A Synthesis*, The Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1982.
Tarski, A., *Logic, semantics, and metamathematics*, Clarendon Press, Oxford, 1956.
Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, 1990.
Tesch, R., *Qualitative research: analysis types and software tools*, Falmes Press, Nueva York, 1990.
Thomas, W. I. y F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, 1919.
Thompson, J. B. (dir.), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge University Press, Inglaterra, 1981.
Tierney, W., "Undaunted courage: life history and the postmodern challenge", en N. Denzin e Y. Lincoln, 2000.
Toulmin, S., *The philosophy of science*, Hutchinson, Londres, 1953.
Travers, R. M., *Introducción a la investigación educacional*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
Turner, R. (dir.), *Ethnomethodology*, Penguin, Middlesex, 1975.
Valle, R. S. y M. King, *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press, Nueva York, 1978.
Van Kaam, A., *Existential Foundations of Psychology*, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1966.
Van Maanen, J. (dir.), *Qualitative methodology*, Sage, Beverly Hills, California, 1983.
Van Maanen, J. y otros, *Varieties of qualitative research*, Sage, Londres, 1982.
Veraldi, G., *Psicología de la creación*, Mensajero, Bilbao, 1974.
Vernon, P. V. (dir.), *Creativity*, Penguin, Nueva York, 1978.
Viet, J., *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
Vío Grossi, F., *La investigación participativa en América Latina*, CREFAL, México, 1983.
Wann, T. W., *Behaviorism and Phenomenology. Contrasting Bases for Modern Psychology*, University of Chicago Press, 1964.
Wartofsky, M. W., "Ilustración frente a prueba experimental, criticismo crítico y empirismo crítico", en N. H. Hanson y otros, 1976.
——, *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Alianza, Madrid, 1976.
Wax, M. y otros (dirs.), *Anthropological perspectives on education*, Basic Books, Nueva York, 1971.
Weber, M., *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
——, *Notes on the Methodology of Scientific Research*, Wiley, Nueva Jersey, 1979.
Weimer, W. B., "Overview of a scientific conspiracy", en W. B. Weimer y D. S. Palermo (dirs.), *Cognition and the Symbolic Processes*, Wiley, Nueva York, 1974.
Weitzman, E., "Software and qualitative research", en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Weitzman, E. y M. Miles, *Computer programs for qualitative data analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.
Wengraf, T., *Qualitative research interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Wertheirner, M., *Productive Thinking*, Harper, Nueva York, 1945.
Westcott, M., *Toward a Contemporary Psychology of Intuition*, Holt, Nueva York, 1968.
White, W., *Participatory action research*, Sage, Newbury Park, 1991.
Wilber, K. y otros, *El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia*, Kairós, Barcelona, 1987.
Williams, R., "Symbolic interactionism: the fusion of theory and research?", en Bryman y Burgess, vol. III, 1999.
Williamson, J. y otros, *The research craft: an introduction to social research methods*, Scott, Foresman, Boston, 1982.
Willerns, E. P. y H. L. Raush, *Naturalistic Viewpoints in Psychological Research*, Holt, Nueva York, 1969.
Willson, S., "The use of ethnographic techniques in educational research", en *Review of Educational Research*, núm. 47, 1977, pp. 245-265.
Winch, P., *The idea of social science and its relation to philosophy*, Routledge, Londres, 1958.

Wittgenstein, L., *Philosophical investigations*, Macmillan, Nueva York, 1969, orig. 1953.
——, *Remarks on the foundations of mathematics*, Basil Blackwell, Londres, 1967.
——, *Tractatus logico-philosophicus* (versión bilingüe alemán-castellano), Alianza, Madrid, 1973.
Wittrock, M. C. (dir.), *Handbook on research on teaching*, Macmillan, Nueva York, 1986.
Wolcott, H. F., "Criteria for an ethnographic approach to research in schools", en *Human Organization*, núm. 34, 1975a, pp. 111-127.
——, "Special issue on ethnography of schools", en *Human Organization*, verano, 1975b.
——, *The man in the principal's office: an ethnography*, Waveland Press, Prospect Heights, Illinois, 1984.
Woods, P., "Sociology, ethnography and teacher practice", en *Teacher and Teacher Education*, **1(1):** 51-62, 1985.
Worth, S. y J. Adair, *Through Navajo Eyes*, Indiana University Press, Bloomington, 1972.
Zimmerman, D. H., "On conversation: the conversation-analytic perspective", en J. A. Anderson (dir.), *Communication yearbook II*, Sage, Newbury Park, California, 1988.
Ziziernsky, E. (dir.), *Métodos de investigación en psicología y psicopatología*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Bibliografía específica

Ciencia y arte: Fundamentos y relaciones

AA. VV., "Il giudizio estetico", edic. de la *Rivista di Estetica*, Turín, 1960.

——, "Information theory and the arts. Symposium", *Journal of Aesthetics*, junio, 1959.

Aiken, H., "The aesthetic relevance of the artist's intentions", en *J. of Philosophy*, núm. 52, 1955, pp. 742-753.

Assunto, R., *La critica d'arte nel pensiero medievale*, Marzorati, Milán, 1961.

Bachelard, G., *La poética de la ensoñación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

——, *The poetics of reverie*, Beacon, Boston, 1960.

Balakian, A., *Surrealism: the road to the absolute*, Dutton, Nueva York, 1970.

Benjamín, W., *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Taurus, Barcelona, 1973.

Clark, R., *Einstein: the life and times*, Avon Books, Nueva York, 1972.

Coomaraswamy, A., *The Transformation of nature in art*, Dover, Nueva York, 1956.

Ducasse, J., *The philosophy or art*, Dial, Nueva York, 1966.

Eco, U., *La definición del arte: lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?*, Martínez Roca, Barcelona, 1990.

Gotshalk, D., "Aesthetic expression", en *J. of Aesthetics Art Criticism*, núm. 13, 1954, pp. 80-85.

Heidegger, M., "El origen de la obra de arte", en *Sendas perdidas*, Losada, Buenos Aires, 1960.

Hofstadter, A. y R. Kuhns (eds.), *Philosophies of art and beauty*, 1964.

Horowitz, M., *Image formation and cognition*, Appleton, Nueva York, 1970.

Hospers, J., "Implied thruths in literature", en *J. of Aesthetics Art Criticism*, núm. 19, 1960, pp. 37-46.

——, "Philosophy of art", en *Encyclopaedia Britannica*, 1979.

Isenberg, A., "Perception, meaning and the subject-matter of art", en *J. of Philosophy*, núm. 41, 1944, pp. 661-675.

Kosuth, J., *Art after philosophy and after. Collected Writings*, 1966-1990, MIT Press, Cambridge, 1993.

Krebs, V., *Del alma y el arte: reflexiones en torno a la cultura, la imagen y la memoria*, Fundación Museo de Bellas Artes, Caracas, 1998.

——, "La labor olvidada del pensar: reflexiones en torno a la filosofía, el arte y la memoria", en *ARGOS*, núms. 26-27, 1997, pp. 7-30.

——, "Locura y memoria del arte", en *Arte y locura: espacios de creación*, Fundación Museo de Bellas Artes, Caracas, 1997.

Moles, A., *Théorie de l'information et perception esthétique*, Flammarion, París, 1958.

Ortega y Gasset, J., *La deshumanización del arte y otros ensayos estéticos*, 10a. ed., Revista de Occidente, Madrid, 1970.

Pareyson, L., *Estetica. Teoria della formatività*, Bolonia, 1992.
——, *L'interpretazione dell'opera d'arte*, Actas del III Congreso Internacional de Estética, Turín, 1957.
Thomas, V., *Creativity in the Arts*, 1964.
Wittgenstein, L., *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*, Paidós, Barcelona, 1992.
——, *Tractatus logico-philosophicus* (versión bilingüe alemán-castellano), Alianza, Madrid, 1973.

Fundamentación espistemológica: naturaleza del conocimiento y de la ciencia

Farr, R. M. y S. Moscovici (eds.), *Social representations*, Cambridge University Press, 1983.
Fried Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
Geertz, C., *Local knowledge*, Basic Books, Madrid, 1983.
——, *The interpretations of cultures*, Basic Books, Nueva York, 1973.
Glaser, B. y A. Strauss, *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago, 1967.
Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1990.
——, *La lógica de las ciencias sociales*, Tecnos, Madrid, 1988.
Ibáñez, J., "El debate metodológico: cuantitativo vs cualitativo", en R. Reyes (ed.), *Las ciencias sociales en España*, Complutense, Madrid, 1992.
——, (ed.), *Nuevos avances en la investigación social*, Anthropos, Barcelona, 1993.
Lincoln, Y. y E. Guba, "Postpositivism and the naturalist paradigm", en *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, California, cap. I., 1985.
Mardones, J. M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Anthropos, Barcelona, 1991.
Martínez, M., "El paradigma científico postpositivista", en *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, 3a. ed., Trillas, México, cap. 1, 1998.
——, *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, 2a. ed., Trillas, México, 1997.
——, "Enfoques metodológicos en las ciencias sociales", en *Avepso*, núm. 1, 1995, pp. 39-47.
——, *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*, Trillas, México, 1999.
Moreno, A., "Ciencia, conocimiento y verdad", en *Anthropos*, núm. 3, 1981, pp. 37-43.
Polkinghorne, D., *Methodology for the human sciences: systems of inquiry*, State Univ. of New York Press, Albany, 1983.
——, *Beyond science: the wider human context*, Cambridge University Press, 1996.
Popper, K. y J. Eccles, *El yo y su cerebro*, Labor, Barcelona, 1985.
Reason, P. y J. Rowan (eds.), *Human Inquiry: a sourcebook for new paradigm research*, Willey, Chichester, 1981.
Schwandt, T., "Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism", en Denzin y Lincoln, 2a. ed., 2000, cap. 7, pp. 189-213.
Suppe, F., *La estructura de las teorías científicas*, Editora Nacional, Madrid, 1979. Especialmente la *Introducción* (de Suppe) y el *Epílogo (Postscript)* de Stephen Toulmin.

Obras enciclopédicas: tratan varios enfoques, métodos, técnicas, etcétera

Bryman, A. y R. Burgess, *Qualitative Research*, 4 vols., Sage, Thousands Oaks, California, 1999.
Creswell, J. W., *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Sage, Thousands Oaks, California, 1998.
Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1995.
Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2a. ed., 2000. (En cap. I: Visión general de la metodología cualitativa.)
LeCompte, M. D. y otros (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, Academic Press, Nueva York, 1992.

Marinas, J. y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: método y experiencias*, Debate, Madrid, 1993.
Martínez, M., *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*, 2a. ed., Trillas, México, 1996.
Schwandt, T. A., *Dictionary of qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.

Manuales: describen el procedimiento completo de las investigaciones cualitativas

Bogdan, R. y S. Biklen, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Allyn y Bacon, Boston, 1982.
Fetterman, D. M., *Ethnography: step by step*, Sage, Newbury Park, California, 1989.
Goetz, J. y M. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid. 1988.
Kvale, S., *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 1996.
Lincoln, Y. y E. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, California, 1985.
Marshall, C. y G. Rossman, *Designing qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 1995.
Martínez, M., *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*, 3a. ed., Trillas, México, 1998.
Morse, J. y P. Field, *Qualitative research methods for health professionals*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 1995.
Patton, M. Q., *Qualitative evaluation and research methods*, 2a. ed., Sage, Newbury Park, California, 1990.
Schwartz, H. y J. Jacobs, *Sociología cualitativa*, Trillas, México, 1984.
Spradley, J. P., *The ethnographic interview*, Holt, Nueva York, 1979.
Stake, R., *The art of case study research*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.
Strauss, A. y J. Corbin, *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, California, 1990.
Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, 1990.
Van Maanen, J. (ed.), *Qualitative methodology*, Sage, Beverly Hills, California, 1983.

Métodos: se concentran en un método específico

Método hermenéutico-dialéctico

Bleicher, J., *Contemporary hermeneutics: hermeneutics as method, philosophy and critique*, Routledge, Londres, 1980.
Dilthey, W., "The rise of hermeneutics", 1900, en P. Connerton (ed.), *Critical sociology*, Penguin, Nueva York, 1976.
Gadamer, H. G., *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 1984.
Kockelmans, J., "Toward an interpretative or hermeneutic social science", en *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5(1): 73-96, 1975.
Martínez, M., "El método hermenéutico dialéctico", en *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, 2a. ed., Trillas, México, 1996, cap. 7.
Ortiz-Osés, A., *La nueva filosofía hermenéutica*, Anthropos, Barcelona, 1986.
Ricoeur, P., *Hermenéutica y estructuralismo*, Megápolis, Buenos Aires, 1975.
——, *Le conflict des interprétations*, Seuil París, 1969
——, "The model of the text: meaningful action considered as a text", en *Social Research*, núm. 38, 1971, pp. 529-562.
Schwandt, T., "Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics and social constructionism", en Denzin y Lincoln, 2a. ed., 2000, cap. 7, pp. 189-213.

Silverman, D., *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and inter*
Sage, Thousands Oaks, California, 1997.

Etnometodología

Atkinson, P. A., "Ethnomethodology: a critical review", en *Annual Review of Sociology*, núm. 14, 1988, pp. 441-465.
Cicourel, A. V., *Method and measurement in sociology*, Free Press, Nueva York, 1964.
Garfinkel, H., "Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning, method, etc.," en *Sociological Theory*, núm. 6, 1988, pp. 103-109.
——, *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1967.
Geertz, C., *Local kwnowledge*, Basic Books, Nueva York, 1983.
Gubrium, J. F. y J. A. Holstein, *Analyzing interpretive practice*, en Denzin y Lincoln, 2000.
Heritage, J., *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge, Polity, 1984.
Holstein, J. A. y J. F. Gubrium, "Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice", en Denzin y Lincoln, 1994.
Martínez, M., "La etnometodología y el interaccionismo simbólico: sus aspectos metodológicos específicos", en *Heterotopía*, núm. 21, 2002, en prensa.
Mehan, H. y H. Wood, *The reality of ethnomethodology*, Wiley, Nueva York, 1975.
Schutz, A., *Studies in social theory*, Martinus Hijhoff, La Haya, 1964.
Turner, R. (dir.), *Ethnomethodology*, Penguin, Harmondsworth, 1974.
Zimmerman, D. H., "On conversation: the conversation-analytic perspective", en J. A. Anderson (dir.), *Communication yearbook II*, Sage, Newbury Park, California, 1988.

Interaccionismo simbólico

Blumer, H., "Social implications of the thought of G. M. Mead", en *American Journal of Sociology*, 71, 1966.
——, *Symbolic interactionism: Perspective and method*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1969.
——, "What is wrong with social theory?", en *American Sociological Review*, núm. 19, 1954, pp. 3-10.
Denzin, N., *Interpretive biography*, Sage, Newbury Park, California, 1989*a*.
——, *Interpretive interactionism*, 2a. ed., Sage, Newbury Park, California, 2002.
——, *Symbolic interactionism and cultural studies*, Basil Blackwell, Cambridge, Inglaterra, 1992.
——, "The logic of naturalistic inquiry", en *Social Forces*, núm. 50, 1971, pp. 166-182.
Garfinkel, H., *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1967.
Geertz, C., *The interpretation of cultures: selected essays*, Basic Books, Nueva York, 1973.
Martínez, M., "La etnometodología y el interaccionismo simbólico: sus aspectos metodológicos específicos", en *Heterotopía*, núm. 21, 2002, en prensa.
Schwandt, T. A., "Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry", en Denzin y Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994.
Williams, R., "Symbolic interactionism: the fusion of theory and research?", en Bryman y Burgess, *Qualitative Research*, vol. III, Sage, Londres, 1999.

Análisis del discurso

Abril, G., "Análisis semiótico del discurso", en Delgado y Gutiérrez, 1998.
Bauer, M. y Gaskell, G., *Qualitative researching with text, image and sound*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Caldera, R. T., *Nuevo mundo y mentalidad colonial*, Centauro, Caracas, 2000.
Dijk, T. van, *Handbook of discourse analysis*, vols. 1-4, Academic Press, Londres, 1985.
——, *La ciencia del texto*, Paidós, Buenos Aires, 1992.
Lindlof, T. y B. Taylor, *Qualitative communication research methods*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Lozano, J. y otros, *Análisis del discurso*, Cátedra, Madrid, 1993.

Mann, C. y F. Stewart, *Internet communication and qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Morris, C. W., *Logical positivism, pragmatism and scientific empiricism*, 1938.
Navarro, P. y C. Díaz, "Análisis de contenido", en J. Delgado y J. Gutiérrez, 1998.
Neuendorf, K., *The content analysis guidebook*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Padrón, J., *Análisis del discurso e investigación social*, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1996
Phillips, N. y C. Hardy, *Discourse analysis* Sage, Thousands Oaks, California, 2002.
Popping, R., *Computer-assisted text analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Potter J., "Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk", en Bryman y Burgess, 1999.
Silverman, D., "Analysing talk and text", en Denzin y Lincoln, 2000.
——, *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*, Sage, Londres, 1993.
Stubbs, M., *Análisis del discurso*, Alianza, Madrid, 1987.
Titscher, S. y otros, *Methods of text and discourse analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Wodak, R. y M. Meyer, *Methods of critical discourse analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 2002.

Método fenomenológico

Creswell, J., *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Sage, Thousands Oaks, California, 1998.
Giorgi, A. y otros, *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 4 vols., Duquesne Univ. Press, Pittsburgh, 1971, 1975, 1979, 1983.
——, *Phenomenology and psychological research*, Duquesne Univ. Press, Pittsburgh, 1985.
Holstein, J. y J. Gubrium, "Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 16.
Husserl, H., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, México, 1962.
——, *The crises of European sciences and transcendental phenomenology*, Northestern Univ. Press, Evanston, Illinois, 1970.
Martínez, M., "El método fenomenológico", en *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, 2a. ed., Trillas, México, cap. 8.
Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona, 1975.
Moustakas, C., *Phenomenological research methods*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994.
Riemen, D. J., "The essential structure of a caring interaction: doing phenomenology", en J. W. Creswell, 1998.
Spiegelberg, H., *The phenomenological movement: a historical introduction*, 2 vols., Martinus Nijhoff, La Haya, 1976.
Valle, R. S. y M. King, *Existential-phenomenological alternatives for psychology*, Oxford Univ. Press, Nueva York, 1978.
Zichi Cohen, M. y otros, *Hermeneutic phenomenological research: a practical guide for nurse researchers*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.

Feminismo

Alcoff, L. y E. Potter, *Feminist epistemologies*, Routledge, Nueva York, 1993.
Bloom, L. R., *Under the sign of hope: feminist methodology and narrative interpretation*, State Univ. of N. Y. Press, Albany, 1998.
Denzin, N. e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994, 2a. ed., 2000.
DeVault, M. L., *Liberating method: feminism and social research*, Temple Univ. Press, Filadelfia, 1999b.
——, "Talking and listening from feminist women's standpoint: feminist strategies for interviewing and analysis", en Fryman y Burgess, 1999a.

Eichler, M., "Feminist methodology", en *Current Sociology*, núm. 45, 1997, pp. 9-36.
Ferguson, M. y J. Wicke, *Feminism and postmodernism*, Duke Univ. Press, Durham, Carolina del Norte, 1994.
Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 13a. ed., Siglo XXI, 1974.
Fry, M. J., *Postmodern legal feminism*, Routledge, Londres, 1992.
Fryman, A. y R. G. Burgess, *Qualitative Research*, 4 vols., Sage, Londres, 1999.
Harding, S. (dir.), *Feminism and methodology: social science issues*, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1987.
Maynard, M. y J. Purvis (dirs.), *Researching women's lives from a feminist perspective*, Taylor & Francis, Londres, 1994.
Mies, M., "Towards a metodology for feminist research", en Fryman y Burgess, 1999.
Nicholson, L. J. (dir.), *Feminism/Postmodernism*, Routledge, Nueva York, 1990.
Olesen, V. L., "Feminism and models of qualitative research", en Denzin y Lincoln, 1994.
——, "Feminism and qualitative research at and into the millenium", en Denzin y Lincoln, 2000.
Reinharz, S., *Feminist methods in social research*, Oxford Univ. Press, Nueva York, 1992.
Stanley, L., *Feminist praxis: research, theory and epistemology in feminist sociology*, Routledge, Londres, 1990.
Taylor, V., "Feminist methodology in social movements research", en *Qualitative Sociology*, núm. 21, 1998, pp. 357-379.
Tom, W., *Effects of feminist research on research methods*, Laurier, Toronto, 1989.

Narrativa testimonial

Barnet, M., "La novela-testimonio: socioliteratura", en R. Jara y H. Vidal (eds.), *Testimonio y literatura*, Univ. of Minnesota Press, 1986.
Beverley, J., "Testimonio, subalternity, and narrative authority", en Denzin y Lincoln, 2000.
——, "The margin at the center: On testimonio (testimonial narrative)", en S. Smith y J. Watson (eds.), *Decolonizing the subject*, Univ. of Minnesota Press, 1992.
Beverley, J. y H. Achugar (eds.), "La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa", en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, núm. 36, 1992.
Burgos-Debray, E., "Prefacio", en R. Menchú, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, Siglo XXI, México, 1985.
Carey-Webb, A. y S. Benz (eds.), *Teaching and testimony*, State Univ. of N. Y. Press, Albany, 1996.
Denzin, N. e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Gadamer, H. G., *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 1984.
Gelles, P. H., "Testimonio, ethnography, and processes of authorship", en *Anthropology Newsletter*, abril, 1998, pp. 16-17.
Husserl, E., *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, FCE, México, 1962.
Jara, R., "Prólogo", en R. Jara y H. Vidal (eds.), *Testimonio y literatura*, Univ. of Minnesota Press, 1986, pp. 1-3.
Menchú, R., *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, Siglo XXI, México, 1985.
Randall, M., *Testimonios: A guide to oral history*, Participatory Research Group, Toronto, 1985.
Rivero, E., "Testimonio y conversaciones como discurso literario: Cuba y Nicaragua", *Literature and Contemporary Revolutionary Culture*, núm. 1, 1984-1985.
Rorty, R., "Solidarity or objectivity?", en J. Rajchman y C. West (eds.), *Post-analytic philosophy*, Columbia Univ. Press, Nueva York, 1985, pp. 3-19.
Sklodowska, E., "La forma testimonial y la novelística de Miguel Barnet", en *Revista/Review Interamericana*, núm. 12, 1982, pp. 368-380.
——, "Spanish American testimonial novel: Some afterthoughts", en G. M. Gugelberger (ed.), *The real thing: Testimonial discourse and Latin America*, Duke Univ. Press, Durham, Carolina del Norte, 1996, pp. 84-100.
Sommer, D., "No secrets", en G. M. Gugelberger (ed.), *The real thing: Testimonial discourse and Latin America*, Duke Univ. Press, Durham, Carolina del Norte, 1996, pp. 130-160.

Stoll, D., "Life history as mythopoiesis", en *Anthropology Newsletter*, abril, 1998, pp. 9-11.
——, *Rigoberta Menchú and the story of all poor Guatemalans*, Westview, Boulder, Colorado, 1999.
Tierney, W., "Undaunted courage: life history and the postmodern challenge", en N. Denzin e Y. Lincoln, 2000.

Grupos focales de discusión

Canales, M. y A. Peinado, "Grupos de discusión", en J. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1998, pp. 287-316.
Denzin, N. e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, 2a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Fern, E., *Advanced focus group research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Greenbaum, T. *The practical handbook and guide to focus group research*, Lexington Books, Lexington, Massachussetts, 1987.
Grunig, L., "Using focus groups research in public relations", en *Public Relations Review*, núm. 1, 1990, pp. 36-49.
Khan, M. y L. Manderson, "Focus groups in tropical deseases research", en *Health, Policy and Planning*, núm. 7, 1992, pp. 56-66.
Kitzinger, J., "The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants", en A. Bryman y R. Burgess, *Qualitative Research*, Sage, Londres, 1999.
Krueger, R., *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Pirámide, Madrid, 1991.
Krueger, R. y M. Casey, *Focus group: a practical guide for applied research*, 3a. ed., Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Madriz, E., "Focus groups in feminist research", en Denzin y Lincoln, 2000.
——, "Using focus groups with lower socioeconomic status Latina women", en *Qualitative Inquiry*, núm. 4, 1998, pp. 114-128.
Merton, R., "The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities", en A. Bryman y R. Burgess, *Qualitative Research*, Sage, Londres, 1999.
Merton, R. y otros, "Focus groups: A new tool for qualitative research", en *Qualitative Sociology*, núm. 7, 1984, pp. 253-270.
Morgan, D., *Focus groups as qualitative research*, Sage, Newbury Park, California, 1998*a*.
——, *The focus group guidebook*, Sage, Thousands Oaks, California, 1998*b*.
Morgan, D. y R. Krueger, "When to use focus groups and why", en D. Morgan (ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, Sage, Newbury Park, California, 1993.
Robson, K., *Focus group in social research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Stewart, D. y P. Shamdasani, *Focus groups: Theory and practice*, Sage, Newbury Park, California, 1990.
Wilkinson, S., "Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning", en *Women's Studies International Forum*, núm. 21, 1998, pp. 111-125.

Método etnográfico

Atkinson, P. y M. Hammersley, "Ethnography and participant observation", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 15.
Atkinson, P. y otros, *Handbook of ethnography*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Dobbert, M., *Ethnographic research: theory and application for modern schools and societies*, Praeger, Nueva York, 1982.
Ellis, C. y A. Bochner, "Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject", en Denzin y Lincoln, 2a. ed., 2000, cap. 28, pp. 733-768.
Fetterman, D. M., *Ethnography: step by step*, 2a. ed., Sage, Newbury Park, California, 1998.
Goetz, J. y M. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.

Martínez, M., "El método etnográfico", en *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, 2a. ed., Trillas, México, 1996, cap. 10.
——, *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, 3a. ed., Trillas, México, 1998.
Pink, S., *Doing visual ethnography*, Sage, Thousands Oaks, California, 1999.
Roper, J. y J. Shapira, *Ethnography in nursing research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Spindler, G. D. (ed.), *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*, Holt, Nueva York, 1988.

Método de investigación-acción

Carr, W. y S. Kemmis, *Becoming critical: education, knowledge and action research*, Falmer, Londres, 1986.
Corey, S., *Action research to improve schools practices*, Columbia Univ. Press, Nueva York, 1953.
Ebbutt, D., "Educational action research", en R. Burgess, *Issues in educational research: qualitative methods*. Falmer. Londres. 1985.
Elliott, J. *A framework for self-evaluation in schools*, Univ. of Cape Town, Sudáfrica, 1981
——, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990
Fals Borda, O., *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Nuestro Tiempo, México, 1970
Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, 13a. ed., Siglo XXI, 1974.
Greenwood, D. y M. Levin, *Introduction to action research: social research for social change*, Sage, Thousands Oaks, California, 1999.
Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.
Hugentobler, M. K. y cols., "An action research approach to workplace health: integrating methods", en Bryman y Burgess, *Qualitative Research*, vol. IV, 1999, pp. 220-242.
Kemmis, S. y R. McTaggart (eds.), "Participatory action-research", en Denzin y Lincoln, 2a. ed., 2000, cap. 22, pp. 567-605.
——, *The action research planner*, Deakin Univ. Press, Geelong, Victoria, 1982.
Koghlan, D. y T. Brannick, *Doing action research in your own organization*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Lewin, K., "La investigación-acción y los problemas de las minorías", 1946, en M. C. Salazar, 1992.
——, *Resolving social conflicts*, Harper, Nueva York, 1948.
Manrique, W., "La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula", en *Educare*, UPEL-IPB Venezuela 1(1): 39-59, 1997.
Martínez, M., *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación* 2a. ed., Trillas, México, 1996.
——, "La investigación-acción en el aula", en *Agenda Académica*, **7(1)**: 27-39, 2001.
McNiff, J., *Action research: principles and practice*, MacMillan, Londres, 1992.
Reason, P. y H. Bradbury, *Handbook of action research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.
Salazar, M. C. (dir.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, Magisterio, Bogotá, 1992.
Schön, D., *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.
Schutter, A., *La investigación-acción*, CREFAL, México, s.f.
Selener, J., "Participatory action research and social change: approaches and critique", en UMI Dissertation Information Service, Ann Arbor, Michigan, 1992, tesis doctoral no publicada.
Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, 2a. ed., Morata, Madrid, 1988.
Stringer, E., *Action research*, Sage, Thousands Oaks, California, 1999.
Taba, H. y E. Noel, *Action research: a case study*, ASCD. Washington, 1957.
Tax S., "The Fox Project", en *Human Organization*, núm. 17, 1958, pp. 17-19.
Vio Grossi, F., *La investigación participativa en América Latina*, CREFAL, México, 1983.
White, W. *Participatory action research*, Sage Newbury Park, California 1991.

Investigación endógena

Elden, M., "Sharing the Research Work: Participative Research and Its Role Demands", en Reason y Rowan, 1981.
Maruyama, M., "Endogenous Research: Rationale", en Reason y Rowan, 1981a.
——, "Endogenous Research: The Prision Project", en Reason y Rowan, 1981b.
——, "Epistemology of social science research: exploration in the inculture researchers", en *Dialéctica*, núm. 23, 1969, pp. 229-280.
Reason, P. y J. Rowan, *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Wiley, Nueva York, 1981.
Worth, S. y J. Adair, *Through Navajo Eyes*, Indiana University Press, Bloomington, 1972.

*Método de historias de vida**

Bertaux, D., "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en J. Marinas y C. Santamarina, 1993.
Ferrarotti, F., "Acerca de la autonomía del método biográfico", en J, Duvignaud (ed.), *Sociología del conocimiento*, FCE, México, 1982.
——, *La historia y lo cotidiano*, Península, Madrid, 1991.
——, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma, 1981.
Lewis, O., *Los hijos de Sánchez*, Grijalbo, México.
Moreno, A., "El método de historias de vida", en M. Martínez, *Comportamiento humano*, 1996, cap. 14.
Moreno, A. y otros, *Historia-de-vida de Felicia Valera*, Fondo Editorial Conicit, Caracas, 1998.
Smith, L. M., "Biographical method", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 18

Métodos de evaluación cualitativa

Berk, R. y P. Rossi, *Thinking about program evaluation*, Sage, Thousands Oaks, California, 1998.
Cook, T. D. y C. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
Eisner, E. W., "Objectivity in educational research", en *Curriculum Inquiry*, núm. 22, 1992, pp. 9-15.
Greene, J. C., "Qualitative progran evaluation: Practice and promise", en N. Denzin e Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994, y cap. 38 de 2a. ed., 2000.
Guba, E. e Y. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, Sage, Newbury Park, California, 1989.
Ianni, F. y M. Orr, "Un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas", en T. Cook y C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
Kushner, S., *Personalizing evaluation*, Sage, Thousands Oaks, California, 2000.
Martínez, M., *Evaluación cualitativa de programas*, Avepso, Caracas, 1999.
Patton, M. Q., *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills, California, 1982.
——, *Qualitative evaluation and research methods*, 2a ed., Sage, Newbury Park, California, 1990.
——, *Utilization-focused evaluation: the new century text*, Sage, Thousands Oaks, California, 1997
Pitman, M. A. y J. A. Maxwell, "Qualitative approaches to evaluation models and methods", en M. D. LeCompte y otros, 1992 (*véanse* Obras enciclopédicas
Rossi, P y otros, *Evaluation*, Sage, Thousands Oaks, California, 1999
Sanders, J., *The program evaluation standards*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994.

* Véase la bibliografía comentada, inciso *B*, cap. 7.

Técnicas específicas

Adler, P. A. y P. Adler, "Observational techniques", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 23.

Fontana, A. y J. H. Frey, "Interviewing: the art of science", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 22.

Gorden, R. L., *Interviewing: strategy, techniques and tactics*, The Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1975.

Gubrium, J. F. y J. A. Holstein, *Handbook of interview research*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.

Hodder, J., *The interpretations of documents and material culture*, en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 24.

Kirk, J. y M. Miller, *Reliability and validity in qualitative research*, Sage, Newbury Park, California, 1986.

Kvale, S., *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 1996.

——, "The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding", en *Journal of Phenomenological Psychology*, **14(2):** 171-196, 1983.

Martínez, M., "Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa", en *Heterotopía*, núm. 2, 1996, pp. 63-73.

Miles, M. y A. Huberman, *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*, 2a. ed., Sage, Newbury Park, California, 1990.

Richards, T. J. y L. Richards, "Using computers in qualitative research", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 28.

Rubin, H. e I. Rubin, *Qualitative interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.

Spradley, J. P., *Participant observation*, Holt, Nueva York, 1980.

Stake, R., "Case studies", en Denzin y Lincoln, 1994, cap. 14

——, *The art of case study research*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.

Weitzman, E. y M. Miles, *Computer programs for qualitative data analysis*, Sage, Thousands Oaks, California, 1995.

Wengraf, T., *Qualitative research interviewing*, Sage, Thousands Oaks, California, 2001.

Wolcott, H., *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*, Sage, Thousands Oaks, California, 1994. (Presenta ejemplos de investigaciones cualitativas.)

Yin, R. K., *Case study research: design and methods*, Sage, Newbury Park, California, 1984.

Índice onomástico

Adair, J., 229-230, 235
Adorno, T., 58, 157
Agagliate, R., 228
Aquiles, 61
Aristóteles, 10, 22, 51, 57, 59-60, 62, 65, 73, 84, 108, 122, 132, 171-172, 187-188, 245, 255, 260, 278, 281-282
Arrhenius, S., 19, 285
Ayer, A., 28

Bacon, F., 21-22, 56, 73, 152, 272
Balandier, G., 227
Barbour, I., 171
Barker, R., 82, 180, 182
Barnet, M., 228
Bartley, W., 30
Baudrillard, J., 157
Bergson, H., 164
Bertalanffy, L., 58, 77, 189
Bertaux, D., 207, 219-220, 222, 227
Betti, E., 111
Beverly, J., 166-169
Bleger, J., 110
Bleicher, J., 105
Blumer, H., 125-127, 204
Bohm, D., 34
Bohr, N., 52, 170-171, 287
Bolívar, S., 208n
Bollnow, O., 139
Borda, F., 240
Brentano, F., 51, 281
Bridgman, P., 80
Bronowski, J., 62
Bühler, K., 30
Bunge, M., 53, 61, 274, 282
Burgos-Debray, E., 165

Canales, M., 176-177
Capra, F., 46, 50
Carnap, R., 28
Cassirer, E., 23, 114, 116
Catani, M., 222, 227-228
Cendales, L., 226
Christie, A., 290
Cicourel, A., 121
Clark, R., 8
Comte, A., 49
Copérnico, N., 22, 36, 51, 61, 172
Corbin, J., 269, 273
Córdova, V., 226
Corey, S., 247
Creswell, J., 141

Da Vinci, L., 172
Dalí, S., 351
Davies, J., 73, 187, 281, 289
De Chirico, G., 351
De Jesús, J., 226
De la Cruz, J., 64
De la Cruz, San J., 190
De la Mancha, Q., 59
De Saussure, F., 51, 271, 279
Debye, P., 19, 285
Deleuze, G., 157
Denzin, N., 125, 127-129, 158, 179, 227
Derrida, J., 21, 40, 128, 157
Descartes, R., 17, 21-22, 29-30, 40-41, 50, 62, 108, 118, 173, 187-188, 260
Dewey, J., 204-205
Díaz, C., 131, 134
Dick, M., 59
Dilthey, W., 51, 57, 79, 102, 104-107, 109, 113, 117, 126, 163, 195, 253, 255, 267

Dios, 19, 22, 29, 55, 60, 288
Dobzhansky, T., 51
Dollard, J., 227
Duvignaud, J., 227

Ebbutt, D., 247
Eccles, J., 10, 41, 54, 271
Echeverría, J., 34,53
Eco, U., 9
Ehrenfels, V., 51
Einstein, A., 7, 52, 59-62, 73, 83, 150, 172, 186, 251, 261, 278-281, 286
Eisner, E., 290
Elden, M., 229
Elliot, J., 240, 244, 247
Engels, F., 255
Ernst, M., 351
Escher, M. C., 351
Euclides, 24, 26, 61

Feigl, H., 28
Ferrarotti, F., 56, 211, 219-223, 227
Feyerabend, P., 32
Foucault, M., 26, 124, 128, 157, 217
Freire, P., 156, 161, 240
Freud, S., 109, 118, 172, 282
Frey, G., 58
Fromm, E., 157
Fuentes, E., 228

Gadamer, H., 10, 57, 100, 102, 105, 107-109, 111, 157, 163-164, 170, 194, 272
Gagnon, N., 222, 227
Galileo, G., 21-22, 36, 40, 51, 73
Gandhi, M., 172
García, G., 36, 73
Garfinkel, H., 121, 124, 129
Geertz, C., 124, 126, 157
Giddens, A., 172
Giorgi, A., 110, 141
Glaser, B., 179
Glasersfeld, D., 56
Gödel, K., 28, 31, 62
Goethe, J., 8
Goetz, J., 198-199, 202, 273
Guba, E., 43, 182, 290
Gubrium, J., 122, 124-125
Guerrero, B., 136
Gurwitsch, A., 150

Habermas, J., 59, 78, 157, 172, 179, 242-243
Hadamard, J., 150
Hall, S., 119
Hamlet, 42
Hanson, N., 32, 62, 199, 280
Havel, V., 18
Hegel, J., 10, 43, 57, 75, 190
Heidegger, M., 21, 37, 40-41, 102, 107, 126, 138, 141, 145-146, 272
Heinsenberg, W., 18, 52, 62, 83, 171, 194, 286
Helmholtz, H., 23
Hempel, C., 28, 33
Heráclito, 255
Herbert, G., 204
Heritage, J., 123
Hermes, 101
Herodoto, 181
Hertz, H., 22-26, 29-30, 35, 61
Heshusius, L., 273
Holmes, S., 192
Holstein, J., 122, 124-125
Homero, 23, 101
Horkheimer, M., 157
Hospers, J., 11
Hubble, E., 45
Huberman, A., 273
Hume, J., 49, 106
Husserl, H., 41, 51, 78, 122, 137-141, 150, 152, 163, 193
Huygens, C., 285

Ibáñez, J., 179

James, W., 51, 125, 204
Jara, R., 166
Jaspers, K., 79
Joutard, P., 226
Juan XXIII, Papa, 37, 174
Judas, I., 119

Kant, M., 10, 23-24, 40-41, 51, 57, 59-60, 104, 106
Kaplan, A., 117, 121, 281-282
Kemmis, S., 247
Kepler, J., 22, 36, 261
Knapp, S., 80
Koch, S., 121
Kockelmans, J., 102, 112-114
Köhler, W., 51, 185
Krieg, P., 223
Kubie, L., 194
Kuhn, T., 32, 33
Kuiken, O., 141
Kvale, S., 95

Lakatos, I., 32, 62
LeCompte, M., 91, 198-199, 202, 273
Lefebvre, H., 110
Leibniz, G., 10, 279
Lewin, K., 240-241, 247, 278
Lewis, O., 165, 213-215, 221, 224, 228
Lewis, R., 291
Lighthill, J., 35
Lincoln, Y., 43, 158
Lindzey, G., 119
Locke, J., 49, 106-107, 272
Luna, P., 228

Lupton, D., 158
Lyotard, J., 37, 157

Macbeth, L., 73
MacLeod, R., 141
Magrassi, G., 227
Malinowski, B., 118, 181
Manrique, W., 245
Maquiavelo, N., 119
Mardones, J., 59
Margenau, H., 273
Marinas, J., 219, 222, 227
Martínez, M., 48, 54-55, 62, 94, 110, 120, 124, 150, 154, 159, 187, 194, 208n, 247, 267, 280-281, 287
Maruyama, M., 229-233, 235-237
Marx, C., 59, 172, 255
Maslow, A., 186
Maxwell, J., 287
Mazé, S., 228
McNiff, J., 247
McTaggart, R., 247
Mead, G., 125
Menchú, R., 165-170
Merleau-Ponty, M., 62, 117, 147, 195, 267, 272
Miano, V., 57
Mies, M., 160
Miles, M., 273
Mill, J., 110
Mill, S., 49
Mills, C., 207
Moreno, A., 203, 228
Morgan, D., 174-175
Morin, E., 38, 46, 53, 62, 223
Morris, C., 131
Moscovici, S., 78-79
Moustakas, C., 141
Mühr, T., 291-292

Navarro, P., 131, 134
Neurath, O., 28
Newton, I., 8, 21-23, 26, 29-30, 36, 50, 52, 62, 172, 286-287
Nietzsche, F., 62
Nobel, A., 17, 19, 42, 80, 273, 285

Olesen, V., 158
Oppenheimer, R., 32, 283
Ortega y Gasset, J., 62, 164, 193, 252

Padrón, J., 130
Palmer, R., 103
Pareyson, L., 9
Parsons, T., 206-207
Pascal, B., 180
Patton, M., 86, 91
Pauli, W., 52, 185
Peano, G., 24, 26, 61
Peinado, A., 176-177
Peirce, C., 125, 204
Pestalozzi, J., 288
Pfaffenberger, B., 270
Piaget, J., 56, 73, 78, 121, 126, 152
Planck, M., 52, 286-287
Platón, 10, 119
Plummer, K., 227
Poirier, J., 227
Polanyi, M., 32, 55, 155, 157, 194-195, 280
Polkinghorne, D., 105-107, 117-118
Popper, K., 34, 42-43, 44, 54, 129, 271, 280
Preissle, J., 91
Prigogine, I., 18, 41
Protágoras, 88
Ptolomeo, C., 61, 172
Pujadas, J., 226-227

Radnitzky, G., 102, 111-112, 114
Ralph, N., 194, 271
Raush, H., 180
Reason, P., 273
Reichenbach, H., 28
Richards, T., 270
Richardson, L., 158
Ricoeur, P., 102, 108-109, 118, 279
Riemen, D., 141
Riviere, P., 217
Roca, M., 227
Rogers, C., 140, 148, 261, 287
Rorty, R., 168
Rosenblueth, E., 351
Rowan, J., 273
Russell, B., 8, 24, 26, 28, 30-31, 53-54, 61
Rutherford, 282, 287

Santamarina, C., 219, 222, 227
Schatzman, L., 274-275
Scheler, M., 140
Schleiermacher, F., 102-104, 118, 164
Schlick, M., 28
Schön, D., 245
Schrödinger, E., 17, 52
Schutz, A., 122, 141
Schwandt, T., 126-128
Shakespeare, W., 73
Sitton, T., 226
Skinner, B., 288
Sklodowska, E., 168
Small, A., 24, 205
Smith, J., 273
Spiegelberg, H., 141
Spinoza, 119
Spranger, E., 79, 117
Stenhouse, L., 240
Stoll, D., 167-169
Strauss, A., 179, 269, 273-275
Suppe, F., 33, 53, 61

Taba, H., 240, 247

Tarski, A., 62
Tax, S., 240
Tesch, R., 270
Thomas, L., 206, 209-213, 222
Tierney, W., 166-167
Torres, A., 226
Toulmin, S., 32-33

Valera, F., 228
Valero, H., 228
Van Kaam, A., 141
Vygotsky, L., 193

Watzlawick, P., 223n
Weber, M., 51, 79, 116, 126
Weitzman, E., 270, 291
Wertheimer, M., 188
Willems, E., 180
Williams, R., 125-126, 129
Williamson, J., 269
Wilson, S., 183, 195, 197
Winch, P., 32
Wiszniewski, W., 211
Wittgenstein, L., 23, 26, 28-32, 52, 125, 135, 157, 268, 278
Wolcott, H., 82
Worth, S., 229-230, 235

Zimmerman, D., 123
Znaniecki, F., 210-211, 213

Índice analítico

Acciones, 16, 109
  humanas, 110-111, 114, 116, 121, 126, 190
  sociales, 161, 241, 243
Acondicionamiento ambiental, 120-121
Acontecimientos, 89
Actitud inicial fenomenológica, 78
Actividad
  académica, 19-20
  hermenéutica, 101
  interpretativa, 101
  investigativa, 273
Acto, 190
  cognoscitivo, 44, 55
  humano, 115
Aforismo, 49
Análisis, 259
  de contenido, 131
  de la acción humana, 126
  de la representación, 26
  de la significación, 26
  del discurso, 123, 130-136
  del sentido, 26
  funcional, 118
  intencional, 150
  textual, 131
Analogías, 282-283
Anotaciones de campo, 90
Antropología, 183
  poliocular, 230
Aparato
  cognoscitivo, 50
  conceptual clásico, 10
Aprendizaje, 54
Arte, 7-13
Artista, 8-9
Autobiografía, 211, 218
Autodiagnóstico, 244
Autor, 115-120
Autorreportaje, 142
Axiomas, 61

Belleza, 7
Biografías, 166, 217
Biología, 51

Calidad, 65
Categorías, 75-76, 251, 269-270
  preconcebidas, 76, 133
Categorización, 68f, 76, 133, 251, 259, 261, 263-290
  procedimiento práctico para la, 268-271
Centro
  de investigaciones populares, 224
  educativo, 244
Cerebro, 42
  fisiología del, 54
  hemisferio derecho del, 55
  y espíritu, 53
Ciencia(s), 7, 61-62, 78, 148, 150, 208
  actual, 11
  bases epistemológicas de la, 20
  biológicas, 85
  convencional, 18, 186
  del comportamiento, 72, 185
  demostración en la, 60
  en el renacimiento, 17
  en la segunda mitad del siglo xx, 18, 20
  filosofía de la, 33-34
  físicas, 185
  futuro de la, 59-60
  historia de la, 40, 279
  histórico-hermenéuticas, 255
  humanas, 11, 52, 72, 77, 80, 104-108, 116, 130, 186, 208-209, 255, 277, 279, 284

perspectiva cuantitativa en las, 153-154
imaginación en la, 60
método de la, 55, 70, 100
natural, 34, 80, 254-255, 277
nueva, 36, 61, 240
occidental, 187-188
panorama actual de la, 17-20
pura, 7
sistematización en la, 60
social, 8, 122, 130, 185, 212-213, 240
crítica, 243, 255
interpretativa, 112-113
tradicional, 12, 100
unificada, 28, 33
y arte, 7-13
Cientificidad, 8, 18, 29
Científico, 8-9
Círculo
de Viena, 28-30
hermenéutico, 57, 104-105, 107, 111, 113, 253
Codificación axial, 269
Coinvestigadores, 240
Complementariedad, 171
Comportamiento humano, 114
estructuras del, 124
unidades del, 117
Comprensión, 79, 103-105, 112
de los significados, 107
Comunicación, 135
filosofía de la, 230-231
interpersonal, 230-231
no verbal, 93
Concepto, 53
verbal, 53, 267
Conciencia, 138-139
Condición
posmoderna, 20
previa, 260
Condicionamiento, 121
Conducta humana, 75-76, 105, 115-116, 118-120, 140, 182-184
comprensión de la, 154
interpretación dialéctica de la, 110
Confiabilidad
externa, 198-199
nivel de participación en la, 198
supuestos en la, 199
interna, 198-200
categorías descriptivas en la, 199
trabajo en equipo en la, 200
Conocimiento(s), 8, 19, 38-39, 43, 55, 59, 61 76, 107, 139, 158, 163
adquisición de nuevos, 59, 158
científico, 18, 20
concepto de, 10
creación de, 18
diálogo como instrumento de, 93
humano, 44-45, 113, 223
modelo dialéctico del, 53-59
modo general de obtener, 40
objetivo, 107-108
origen sensorial del, 49
proceso
fisiológico del, 56
hermenéutico del, 104
tácito, 280-281
tipos de, 242
Construccionismo, 122
Contenido, 131
Contexto(s)
social, 109
verbales, 93-94
Contrastación, 68f, 263-290
proceso de, 76
Control, 19
Corpus textual, 132
Corriente fenomenológico-existencial, 116
Cosmovisión, 39
Creatividad, 8
Crisis
de los fundamentos, 18
educacional, 238-239
Crítica de la razón pura, 40, 51
Criticidad, 159
Cualidad, 65
Cuestionario, 142, 250
Cultura, 223
miembros de una, 229
occidental, 242
moderna. 37

Datos, 19, 102-103, 270
de la vida diaria, 90
interpretación de, 70
lugar para la búsqueda de, 81
más significativos, 89
observación de, 70, 100
recolección de, 82
registro de, 85
significado de los, 110
técnicas de manipulación de, 273-274
Definición operacional, 110
Desconstrucción
de términos, 40-44
del método científico tradicional, 21-35
Descripción
complementaria, 171
endógena, 274
fenomenológica, 144, 151
normal, 274
por negación, 152
Descubrimiento, 19
Deseo
de objetividad, 168
de solidaridad. 168
Determinismo, 35
Diagramas, 283

Dialéctica, 20, 57, 108, 147
Diálogo, 93
socrático, 234
Dinámica newtoniana. 26
Discurso, 22
análisis del, 123, 130-136
del método, 40, 187, 260
universalidad del, 37
verdad del, 39
Docente, 239, 243, 247-248
desempeño del, 244
investigador, 245-250
Documentos biográficos, 213, 216-217

Edad
media, 21
moderna, 18
Efecto
de la realidad, 168
disparador, 154
Empirismo
científico, 28
lógico, 28
Encuestas, 95, 142
Enfoque, 173
cualitativo, 65-66, 75-76, 86, 208
en ciencias sociales, 203
etnográfico, 180-181, 191
fenomenológico, 154, 197
positivista, 34
sistémico-cualitativo, 58
Ente, 41
Entidades emergentes, 57
Entrevista, 94, 123, 162, 234
coloquial, 142
como instrumento de investigación, 93-99
conducción técnica de la, 94
cuestionario en la, 94, 98-99
grabación de la, 98, 142
guía de la, 95-98
material recopilado en las, 259, 265
preguntas generales en la, 94
propósito de la, 95
semiestructurada, 87, 93
técnica de la, 95, 98
Entrevistado, 94-95, 162, 231-232
Entrevistador, 94, 162, 231
cualidades de un buen, 97c-98c
Epistemología, 54, 76, 122
actual, 21, 100
autónoma, 104
de la práctica, 245
emergente, 45
feminista, 157-159
posmodernista, 157
Escuela de Chicago, 204-206
Esencia, 139
Espacio, 24, 26
Espectador, 160
Espíritu humano, 53
y cerebro, 53
Esquemas, 283
Estímulos, 53
Estrategias, 161-162
metodológicas, 71, 87
Estructura(s), 74, 105, 133, 148, 150-151, 185-186, 195, 260
cognitivo-emotiva, 10, 54
conceptual, 275
convalidación de una, 151
de las relaciones. 150
dinámicas, 57
epistémica, 39
general, 276
humana, 73
individual, 276
organizativa, 72
significativa, 82
teórica, 259, 275
Estructuración, 263-290
general, 68f
individual, 68f
Estudio(s)
culturales, 128
de campo, 192
de casos, 127
etnográfico, 182
feministas, 129
sociales, 205
Etiquetado verbal, 10
Etnografía, 181
trabajos en la, 203
Etnógrafo, 183, 191-192, 201-202
anotaciones de campo del, 196-197
problema para el, 191
Etnometodología, 121-125
medio técnico para la, 124
Eventos especiales, 90
Evidencia, 284
empírica, 284
racional, 285
Experiencia(s), 107
lingüística, 136
sensibles, 50
Explicación, 79

Feminismo, 155-163
Fenomenología, 122, 137, 141, 184
descripción en la, 144
intencional, 163
y la conciencia, 139
Fenómeno(s)
causa-efecto, 185
cualitativamente nuevos, 52
entendimiento de los, 113
estudiado, 251
humanos, 193
naturaleza del, 252

Filosofía, 40
de la ciencia, 33-35, 52-53, 76
de la comunicación, 230-231
del lenguaje corriente, 135
dialéctica, 57
existencial, 115
pragmática, 204
Filósofo, 8
Física
cuántica, 170-171
evidencia en la, 284
revolución de la, 51-52
teórica, 53
y la realidad, 53
Fisonomía grupal, 151-152
Formalismos matemáticos, 34
Función, 118, 121
cognitiva, 8
comprensión de la, 120
y el psicoanálisis, 118
Fundamentación filosófica del método, 26-28

Generalización, 73-74
Género, 157
femenino, 155
masculino, 155
Grabaciones, 265, 290
de audio, 88, 90, 250
de video, 88, 250
de la entrevista, 98, 142
de las sesiones de grupo, 179
Grupos focales de discusión, 170-179
conformación de los, 175-176
función del investigador en los, 177-178
fundamentación epistemológica de los, 170-174
metodología de los, 174-179
objetivos de la investigación en los, 175
sesiones en los, 178-179
temas en el, 175

Hechos, 224, 287
humanos, 188
Hermenéutica, 20, 102, 107-108, 224, 279
ciencia de la, 103
en la historia, 101-103
fenomenología en la, 147
método en la, 102
orientación, 110
origen de la, 104
proceso en la, 103
técnica, 111-112
teoría de la, 103-109
universal, 103
y la comprensión humana, 112
Hipótesis, 74
Historias de vida
bibliografía de las, 225-228
datos en la, 221
ejemplos de, 210-211, 213-214
en la actualidad, 212-216
historiador en las, 224-225
interpretación de las, 225
investigación en las, 203-228
orales, 225-226
terminología en las, 216
y el paradigma
cualitativo, 207-209
cuantitativo, 207-208
y la escuela de Chicago, 204-206, 209-212
Hombre, 155, 159, 239-240
Homo sapiens, 39

Idealismo, 43
Imaginación, 7, 60
en el proceso creativo, 261
Incertidumbre, 18
Incidentes clave, 90
Información, 54, 82, 89, 268
credibilidad de la, 84
lugar para la búsqueda de, 81
métodos computacionales para el manejo de la, 291-308
protocolar, 268
recolección de, 71-87, 90
registro de, 91
tipos de, 82
unidades temáticas de, 268
Informantes, 84
clave, 86, 91
triangulación de, 170
Informe de evaluación, 91
Instrumentos, 87-89
Inteligencia humana, 49, 260, 282
Intención, 75, 116, 121, 150, 190
descubrimiento de la, 115
que anima al autor, 115-116
Interacción, 185
Interaccionismo
interpretativo, 125, 127-130
simbólico, 125-130, 204-205
Interdisciplinariedad, 47
Interés
emancipatorio, 242-243
práctico, 242
técnico, 242
Interpretación, 55-56, 62, 100-101, 104, 108, 111-113, 123, 259
de las poliédricas, 122
en ciencias sociales, 122
y los conocimientos, 107
Intérprete, 113
Introspección, 109
Intuición eidética, 152
Investigación, 67, 72, 159
científica, 50
confiabilidad de la, 198

credibilidad de la, 100
de la mujer, 159
en educación, 239, 243
en filosofía, 32
en las ciencias sociales, 8, 203-204
en las historias de vida, 219-223
en neurociencia, 54, 134-135, 159, 194
estructural, 193
etnográfica, 182-183, 192, 195, 228
explicación en la, 50
fenómeno de, 85, 152
idiográfica, 202
implicaciones para la, 46-48
libre de valores, 160
lo esencial de la, 66-68
métodos en la, 68f
objetivo de la, 132
proyecto de, 72
relación verificable en la, 50
sistémica, 193
Investigación-acción en el aula, 238-256
actitud del docente en la, 246
categorías en la, 251-252
diseño del proyecto en la, 247-248
epistemología de la, 242-254
etapas de la, 247-254
hipótesis en la, 249
información en la, 249-251
informe en la, 254
metodología de la, 244-246
plan de acción en la, 252-253
principios de la, 246-247
problema de la, 246, 248-249
validez en la, 241, 254-256
vertientes de la, 240
Investigación cualitativa, 68f, 71, 75-77, 85-86, 88, 93, 255
actitudes en la, 80-81
categorías en la, 75-76
descripción en la, 91
entrevista en la, 96c-98c
feminista, 162-163
generalización en la, 73-74
hipótesis en la, 74
objetivos en la, 71-73
preguntas en la, 89
programas de computación para la, 11-12, 291-308
registro de información en la, 91
trabajo de campo en la, 81-83
unidad de análisis en la, 75
validación de la, 290
variables en la, 75
Investigación endógena, 228-237
de los reclusos en la cárcel, 231-232
disonancia en la, 231-233
equipo en la, 237
investigador en la, 232
justificación filosófica de la, 229-230
metodología en la, 233-235
pasos en la, 229-230
problemática de la, 230
validez de la, 236
y los grupos de difícil estudio, 228-229, 237
Investigador, 12, 66, 74, 132, 150, 251, 256, 274
cualitativo, 80-82, 88-89, 122
endógeno, 230, 235-237
etnográfico, 181-182, 190
fenomenológico, 141, 147-148
material primario del, 265-266
social, 184
y los objetos de investigación, 160

Lenguaje, 28, 34, 62, 123, 130, 136, 267
en interacción, 123
escrito, 88
experiencia del, 136
expresión en el, 136
filosofía del, 135
gramática del, 32
hablado, 88
juego de, 31-32
natural, 88
no verbal, 88, 135
verbal, 131
Ley(es), 19
concepto de, 61
de inercia, 26
de la gravitación universal, 22
de la naturaleza, 8
fundamental, 25
newtonianas 26, 35
Libertad, 8
Lingüística, 51
Lógica
de la transformación, 58
del descubrimiento, 34
dialéctica, 47, 57, 60
vicios de, 19
Luchas sociales, 161

Marco(s)
conceptuales, 76-80
epistemológico, 76-77
teórico-referencial, 77-80, 276-277
Masa, 24, 26
Matemáticas, 187
formalismos en las, 34
técnicas en las, 58
y la realidad empírica, 58
Matriz epistémica, 37-39, 56
Mecánica, 22-23
cuántica, 52
newtoniana, 35
principios de la, 23
teorética y aplicada, 35-36

Mecanicismo general, 26
Medida, 19, 153
Medios instrumentales, 88
Mente, 22, 31, 46, 51, 59-61, 125-126, 173, 238, 260-261, 272
  proceso de interpretación de la, 134-135, 271
  y materia, 22
Metáforas, 276
Metas, 71, 75, 190
Método(s), 73, 193-194
  bases epistemológicas de los, 20
  cualicuantitativo, 208
  de análisis del discurso, 68f
  de etnometodología, 68f
  de interaccionismo simbólico, 68f
  de investigación en el aula, 238-256
  de narrativa testimonial, 68f
  del feminismo, 68f
  discurso del, 22
  empírico-experimental, 193
  estético, 7
  etnográficos, 180-237
  experimental, 22
  fenomenológicos, 165
  fundamentación filosófica del, 26-28
  hermenéutico, 68f, 100-136, 139
    dialéctico, 101-121
  inductivo, 22
Método científico tradicional, 20, 29, 55, 57, 245
  auge del, 21-29
  cuestionamiento del, 29-35
  desconstrucción del, 21-35
  fundamentación filosófica para el, 28
  ocaso del, 29-35
  origen del, 21-29
Método etnográfico clásico, 181-203
  análisis de datos en el, 201-202
  comprensión del contexto en el, 193
  confiabilidad del, 198-200
  estructura del, 184-187
  fundamentación téorica del, 184-189
  objetividad en el, 197-198
  objeto de estudio del, 189-190
  problema en el, 190-193
  procedimiento analítico y sistémico del, 187-189
  proceso de investigación en el, 195-198
  resultados en el, 202-203
  sistema del, 184-187
  validez del, 200-201
Método fenomenológico, 68f, 78, 137-179
  descripción protocolar en el, 144-145
  etapas del, 140-153
  finalidad del, 152
  fundamentación teórica del, 138-140
  integración en el, 148-152
  observación en el, 142
  protocolo en el, 145-146
  resultados en el, 153-155
  sujetos estudiados en el, 152-153
  técnica apropiada en el, 141-142
  tema central en el, 148
  unidades temáticas naturales en el, 146-147
Metodología, 76
  alternativa en la, 193-195
  científica, 28, 164
  cualitativa, 8-9, 11, 47, 180, 248, 307
    fundamentación epistemológica de la, 15-62
    práctica de la, 63-256
    unidad de análisis de la, 66
  endógena, 233-235
  estructural-sistémica, 47-48
  etnográfica, 189-198
  feminista, 160-161
  interdisciplinaria, 46
Mitopoiesis, 167
Modelo, 27
  axiomático-deductivo, 22-26
  científico, 29
  dialéctico, 44, 59
    del conocimiento, 53-59
  especular, 49-50, 59, 76
  hermenéutico-dialéctico, 114-121
  médico, 241
Modernidad, 20
Movimiento
  de la ciencia unificada, 28
  dialéctico, 43
  feminista, 156-157
Muestra
  comprensiva, 86
  de caso
    crítico, 87c
    típico, 87c
  de informantes, 84
  de máxima variación, 87c
  elección de la, 83-87
  estadística, 85-86
  estratificada, 87c
  extrema, 87c
  homogénea, 87c
  intencional, 83, 85-87c
  intensiva, 87c
  selección de la, 85
Muestreo, 85
Mujer, 155-156
  como objeto de investigación, 159
  estudios de la, 161
  imagen tradicional de la, 155-156
  salud de la, 156
Mundo
  actual, 38
  conocimiento del, 56, 61
  exterior, 61
  interior, 61
  objetivo, 54
  reflejo del, 53

Narrativa testimonial, 163-170
  autoridad para realizar la, 169
  definición de, 166
  fundamentación fenomenológica de la, 163-165, 169
  investigador en la, 165
  metodología de la, 169
Naturaleza, 46-47, 52
  como objeto de estudio, 132
  descripción de la, 170-171
  dominio de la, 22
  leyes de la, 8
Neopositivismo, 28
Neurofisiología, 42, 54, 155
Notas
  de campo, 90, 265
  en clase, 250

Objetividad, 19, 205-206, 211, 214
  científica, 41
  deseo de, 168
Objetivos, 66, 71-74
Objeto de estudio, 75, 77, 307
  autonomía del, 111-113
  en las ciencias humanas, 106
  y el investigador, 160
Observación, 55-56, 62, 73, 81-82, 100, 142, 271
  científica, 19
  directa, 87, 142
  e interpretación, 56
  en el trabajo de campo, 90-91
  fenomenológica, 142
  guía para dirigir la, 92c-93c
  independiente, 124
  líneas guía para la, 91
  participativa, 89-93, 124, 127, 250
  reglas para la, 143
  sensorial directa, 33
Observador, 83, 88
Ondas hertzianas, 23
Ontología, 41, 76, 83
Operacionalismo, 190
Operaciones mentales, 104
Orientación
  cualitativa, 209
  existencial, 116
  fenomenológica, 110, 138, 152
  investigativa, 244
  lógico-positivista, 60-61
  metodológica cualitativa, 72
  positivista, 260
  pospositivista, 55
  psicológica conductista, 127
  teorética, 37

Palabras, 26, 32, 53
  significados de las, 31
Paradigma, 20, 58
  científico, 38-39, 187
  clásico, 21
  concepto de, 38-39
  cualitativo, 206-209
  cuantitativo, 206-207
  emergente, 44-46
  nuevo, 38, 45-47, 187
    epistémico, 36-48, 60
  universal, 45
Parcialidad consciente, 160
Partes, 188-189
  y todo, 194-195
Patrón estructural, 74
Pensamiento, 18, 39, 46
  actual, 20
  calculante, 37
  en el proceso creativo, 261
  humano, 38
  pospositivista, 32
  reflexivo, 37
Percepción, 56, 150
  sensorial, 106
Persona, 223
Personalidad, 121
Positivismo lógico, 28-29, 32, 34-35, 49-50, 53-54, 76, 110, 268
  ataques al, 52
  conocimiento en el, 106
  cuestionamiento del, 50-53
  desmoronamiento de las tesis básicas del, 33, 53
  ideales del, 52
Posmodernismo, 122, 157
Postulados, 61
Postura inicial metodológica, 78
Práctica interpretativa, 122
Pragmatismo, 205
Praxis hermenéutica, 100-101
Preguntas en la investigación, 89
Principio(s)
  de causalidad, 52
  de complementariedad, 52, 170-172
    de los enfoques, 124
  de exclusión, 52, 185
  de indeterminación, 52
  de inteligibilidad, 46
  de los tres príncipes de Serendip, 71-72, 192
  de verificación, 28
  holográficos para el almacenamiento de información, 54
  Problema, 66
  específico, 72
  para el etnógrafo, 191-192
  solución al, 263
Procedimiento(s)

analítico, 189
categoriales, 134
formales, 104
metodológicos, 71, 82, 88, 140
que se van a utilizar, 87-99
Proceso(s)
cognoscitivos, 54, 60
creativo, 19, 261, 263
de categorización, 76
análisis-interpretación del, 277
y estructuración, 114
de contrastación, 76
de corroboración estructural, 88, 290
de fenomenología hermenéutica, 147
de investigación, 161
categorías del, 242
de observación fenomenológica, 142-143
de teorización, 76, 257-309
gestálticos, 10
hermenéutico, 125
interpretativo, 127
naturaleza del, 261
Programa computacional *Atlas.ti* versión 4.2.61(2002), 11-12, 270, 291-308
formatos de los archivos de los documentos primarios del, 293-295
manejo práctico del, 295-307
manuales del, 291-293
unidad hermenéutica del, 292-293
versión de demostración del, 291-292
Programas de acción social, 240
Propedéutica fenomenológica, 266
Proposición, 27, 135
forma lógica de la, 27
Propósito, 75, 190
Protocolo, 144-147, 152
Proyecto Manhattan, 32
Psicología, 51, 103, 152
cognoscitiva, 159
conductista, 127
de la Gestalt, 30-32, 51, 108, 111, 150, 187, 261, 272
ecológica, 182
existencial, 115
Puente Verazzano en Nueva York, 67f

Racionalidad, 19
falta de, 19
múltiple, 171
nueva, 37
Racionalismo crítico, 37
Razón, 17, 37, 173
científica, 59
práctica, 245
técnica, 38
Realidad, 11, 20, 38-39, 53, 59, 62, 102, 104-105, 110, 137, 144, 150, 171-172, 185, 187, 193, 254
artificial, 141
como referencia del sujeto, 163
compleja, 50
comprensión de la, 42-43, 55
contextos específicos de la, 123
del mundo actual, 11
descripción de la, 27
efecto de la, 168
exterior, 108, 137, 265f
humana, 122-123, 141, 181, 184, 187
inobservable, 50
interna, 163
interpretación de la, 265f
objetiva, 52, 137
percepción de la, 173
reflejos de la, 53
social, 121-122, 216, 223
vivencial, 139
y la física, 53
Realismo ingenuo, 54, 56, 268
Reglas de correspondencia, 33
Relativismo, 43
Relatos de vida, 219-220
saturación en los, 222
Renacimiento, 21
y la ciencia, 17
Representación, 26
social, 78-79
Resultados, 85
Revoluciones científicas, 61, 285

Sabiduría, 57, 108
Semiótica, 131
Sensación, 49-50
Sensibilidad, 37
Sentencia, 32
Sentido, 26, 49
Ser humano, 40, 45, 55, 102, 120, 127, 173, 240, 243, 260, 272
comprensión del, 40, 107
Siglo
XIX, 101, 103
XX, 156, 204
Significación, 26, 62, 75
unidad de, 117
Significado, 117, 121, 127, 147, 190, 222
de la acción ajena, 117
de las expresiones de vida, 267
de una conducta, 154
en el enfoque fenomenológico, 154
funcional, 154
Signos
de los tiempos, 37-38, 174
expresivos en el lenguaje, 88
Silogismo, 22
Simbolismo, 26
análisis en el, 131
Símbolo verbal, 267-268
Simposio internacional sobre filosofía de la ciencia de 1969, 33-35

Sistema(s), 47, 51, 58, 189, 260
afectivo, 55
y cognitivo, 159
axiomático-deductivo, 26
de formas expresivas, 130-131
de interpretación de Schleiermacher, 103
de relaciones, 72, 75
esencia de un, 189-190
general de una personalidad, 119
límbico, 54
métodos para comprender un sistema, 194
naturaleza íntima de los, 58, 187
teoría general de, 118
Sistematización, 60, 159
Situaciones
especiales, 72
transferibilidad de las, 74
Sociedad, 58
Sociología, 58-59, 121
cientificidad de la, 207
interpretativa, 125
Solidaridad, 168
Subjetividad, 212
Sujeto, 55
conocedor, 51
perceptor, 150
referencia del, 137
Supuesto fundamental, 40

Técnica(s), 76, 88-89
de muestreo, 72
hermenéutica, 111-112
matemáticas, 58
multivariables, 186
Teoría(s), 19, 60, 275, 282
aplicación práctica de una, 288
aproximadas, 285
basada en la firmeza de los datos, 202
capacidad
predictiva de una, 287
unificadora de una, 287
científicas, 28, 273, 285
coherencia en una, 286
comprensión de una, 286-287
constructivista, 43
contrastabilidad de una, 288
crítica, 20
cuántica, 50-51
de la ciencia, 108
de la relatividad, 52
del conocimiento, 49-62, 76
del positivismo lógico, 49-50
evaluación de las, 284-290
expresión estética de una, 288
general de sistemas, 118
originalidad de una, 287
percepción
conceptual de una, 287
lingüística de una, 287
potencia heurística de una, 287-288
simplicidad de una, 287
validación de las, 285
Teorización, 68f, 263-290
original, 279-280
proceso de, 76, 257-309
Testimonio, 165-167, 170
oralidad del, 168
valor del, 168-169
Texto(s)
escrito, 111, 130
fase de análisis del, 132
hablado, 130
interpretación del, 131-132
meta, 132
niveles de comunicación de los, 133
palabras clave de un, 134
significado del, 131
Tiempo, 24, 26
espíritu del, 39
Totalidad organizada, 188
Trabajo de campo en la investigación cualitativa, 81-83
Tractatus de Wittgenstein, 28, 30-31
Tradición, 111
Trasmisión neurocerebral, 42
Triangulación, 88, 221, 290
múltiple, 128

Unidades
de análisis, 132-133
de contexto, 133
Unión internacional de la mecánica teorética y aplicada de 1986, 35
Universal, 73
Universidad de Chicago, 204

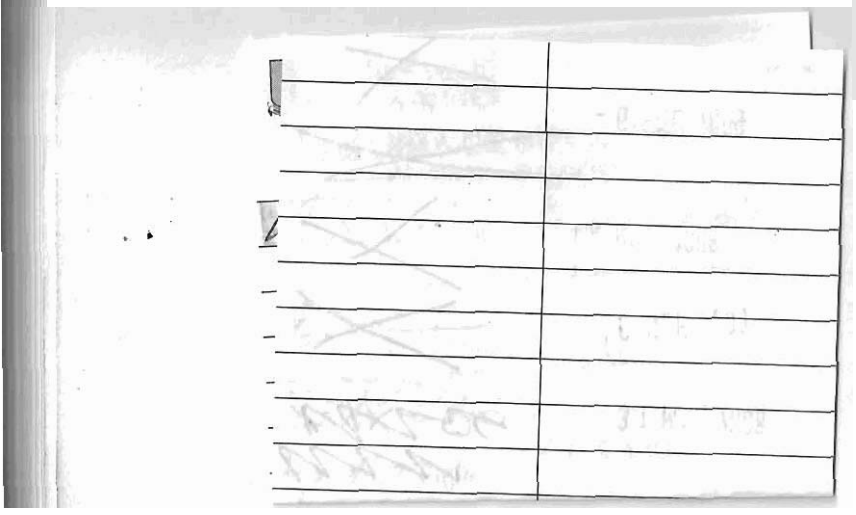
Validez, 214
externa, 200
interna, 200
Valores de la persona, 115
Variable, 19, 72, 82, 190
y la unidad de análisis, 75
Verdad, 7-9, 19, 114, 158, 173-174
concepto de, 10
conocimiento de la, 8
experiencia de, 10
local, 245
pluralista, 38
pura, 107
Vida, 39, 164
categorías de, 106
cotidiana, 218
diaria, 122
expresiones de, 267
formas de, 32
historias de, 166, 203-228

moderna, 21, 307
práctica, 245
psíquica, 105, 139
relatos de, 219
social, 130
Visión
binocular, 229-230
de conjunto, 259-262
Vivencia, 105, 164-165
como fundamento de testimonio, 165-167

Relación de imágenes que aparecen en la obra

Las imágenes son reproducciones de pinturas que aparecen en las entradas: de los capítulos, de las páginas preliminares y finales, así como de las partes. El número en **negritas** corresponde a la página, el nombre de la pintura está en *cursivas* y el del autor en tipo normal.

5 *El enigma sin fin*, Salvador Dalí. **7** *El filósofo y el poeta*, G. de Chirico. **15** *Envoltura*. M. C. Escher. **17** *Banda sin fin*. M. C. Escher. **21** *Gotas de rocío*, M. C. Escher. **36** *El profeta*, G. de Chirico. **49** *Ojo*, M. C. Escher. **63** *El gran metafísico*, G. de Chirico. **65** *Cóncavo y convexo*. M. C. Escher. **71** *Relatividad*, M. C. Escher. **100** *La rueda de la luz* (1925), Max Ernst. **137** *El pensador*. Emilio Rosenblueth. **180** *El arqueólogo*, G de Chirico. **238** *La bola verde*, Emilio Rosenblueth. **257** *Mano con esfera reflejante*, M. C. Escher. **259** *Naturaleza muerta con esfera reflejante*. M. C. Escher. **263** *Tres esferas II*, M. C. Escher. **291** *El pintor*, G. de Chirico. **310** *Charco*, M. C. Escher. **327** Reminiscencias arqueológicas del Angelus de Millet, Salvador Dalí. **337** *Ondulaciones en el agua*, M. C. Escher. **339** *Símbolo agnóstico*, Salvador Dalí.



57004250092716

étodo

Miguel Martínez Miguélez

Algunos intelectuales coinciden en señalar que la era moderna ha terminado y que hoy vivimos una etapa de transición hacia un estadio superior.

La ciencia convencional (racional-positivista) ha llegado también a una fase terminal: la complejidad de la realidad actual requiere del estudio interdisciplinario y de nuevos paradigmas para ser explicada.

La nueva ciencia comienza a gestarse en las postrimerías del siglo XIX y se desarrolla con plenitud en las décadas de los 50 y 60. Autores como Dilthey, Brentano, Max Weber, Wittgestein, Kunt, Lakatos, Popper, entre otros, establecieron los principios de esta orientación postpositivista, que subraya la importancia del sujeto en el proceso cognitivo y reconoce el sistema de interrelaciones de los fenómenos.

El objetivo de esta obra estriba en establecer una base de la relación directa y lógica entre la fundamentación de la nueva ciencia y el método correspondiente de investigación, particularmente en las ciencias humanas.